...DEIA Științe. Seria Psihologie

margareta dincă

ADOLESCENȚĂ ȘI CONFLICTUL IDENTITĂȚII

II 353.166

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BIBL. CENTR. UNIV.
„M. EMINESCU" IAŞI
II 353.166

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

63

Margareta Dincă

Adolescenţă şi conflictul originalităţii

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Paideia Ştiinţe – Seria Psihologie

Redactor: Simona Pelin

© Editura Paideia, 2002
Str. Tudor Arghezi nr. 15, sector 2
701341 Bucureşti, România
tel.: (00401) 211.58.04; 212.03.47
fax: (00401) 212.03.48
e-mail: paideia@fx.ro

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României
DINCĂ, MARGARETA
Adolescenţă şi conflictul originalităţii / Margareta Dincă. - Bucureşti : Paideia, 2002
116 p. ; 20 cm. - (Ştiinţe. Seria Psihologie)
Bibliogr.
ISBN 973-596-071-0

159.922.8

BCU CLUJ CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Margareta Dincă

Adolescenţă şi conflictul originalităţii

295144

347690
B.C.U. IASI

ALE

PAIDEIA

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

21. FEB. 2003

Capitolul 1
Un concept controversat

1.1. În căutarea unei definiţii a creativităţii

Schimbarea caleidoscopică a lumii o resimţim uneori cu încântarea copilăriei, alteori – de cele mai multe ori –, dureros. Atunci când ne confruntăm cu necunoscutul, cu situaţii pentru care nu avem soluţie, trăim un sentiment de teamă, care devine din ce în ce mai acut dacă ele se prelungesc sau se multiplică.

Blocajul creat de neputinţă poate fi înlăturat apelând la creativitatea pe care, într-o măsură mai mare sau mai mică, o are fiecare dintre noi. Torrance şi Safter (1999) descriu două niveluri sau tipuri ale acesteia. Primul nivel este „creativitatea cotidiană", la care poate apela oricine atunci când se confruntă cu o situaţie problematică. Al doilea nivel este „creativitatea de supravieţuire", utilizată de inventatori. Aceasta presupune „un salt în necunoscut" şi este specifică înalt creativilor. Preocupat de definirea personalităţii creative, Torrance apelează în ultimii ani la metoda biografică în studiile asupra persoanelor înalt creative, pe care le numeşte *the beyonders* (Torrance, 1991). Traducerea cuvântului *beyonders*, „care nu se găseşte în dicţionar" (cum precizează autorul), poate fi la fel de bine „avangardişti" sau „cei fără seamăn". Comportamentele „avangardiştilor" par a se contura, din perioada copilăriei, prin opoziţie cu cele ale tradiţionaliştilor. Ele sunt evocate într-un articol-manifest denumit *Manifest pentru creativitate*. Înalt creativul este descris prin următoarele trăsături:

1. Capacitatea de a se bucura de propriile gânduri: „Să gândeşti (să meditezi) este mult mai amuzant decât orice conversaţie".
2. Toleranţa la greşeală: persoanele înalt creative trebuie să accepte posibilitatea de a face greşeli, pentru că nici o idee originală nu se naşte perfectă – „Greşesc uneori". Întotdeauna o primă schiţă trebuie corectată, modificată, elaborată, cu alte cuvinte, schimbată. Acesta este motivul

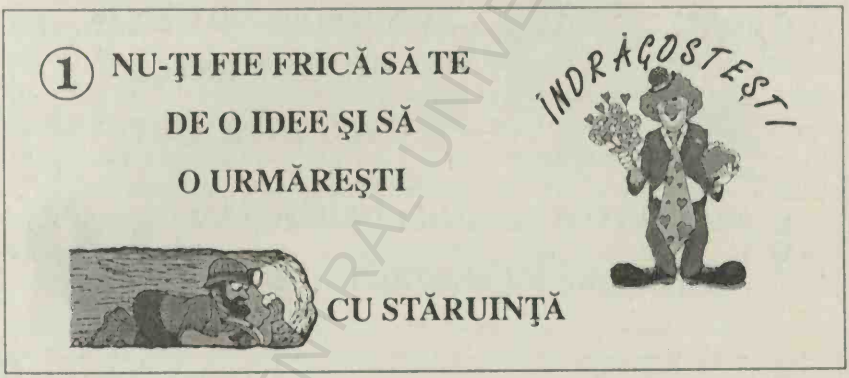
pentru care înalt creativii, fie debutanţi, fie renumiţi, vor avea nevoie de ciome. „Creativitatea traversează un drum cu greşeli" (Anderson, 1966).

3. Capacitatea de a face din profesie o mare iubire: „Munca mea înseamnă mai mult decât sintagma «muncesc pentru a putea trăi»". Amabile (1983) completează: „Talentul, personalitatea şi abilităţile cognitive par a nu fi suficiente. Dragostea de muncă trebuie să fie prezentă pentru a fi într-adevăr creativ" (p. 154).
4. Fixarea unor scopuri clare: „Comportamentul meu este ghidat de un scop bine definit". Gendlin (1978) sublinia importanţa focalizării pe un scop bine definit pentru obţinerea unei performanţe originale. Aceasta din urmă presupune crearea de trebuinţe, care orientează şi selectează comportamentele persoanei. Astfel, energia psihică nu se risipeşte în acţiuni fără sens.
5. Capacitatea de a fi fericit pentru că lucrează: „Sunt puţini oameni care îşi iubesc meseria aşa cum mi-o iubesc eu".
6. Capacitatea de a se simţi confortabil, creativul fiind considerat ca aparţinând unei minorităţi: „Mă simt foarte bine pentru că sunt unul dintre minoritari". Atunci când emiţi o idee originală, automat te plasezi într-o situaţie de unicitate, deci de minoritate. Pentru ceilalţi, marea majoritate, a nu fi ca ceilalţi este un disconfort greu de tolerat.
7. Curajul de a se comporta diferit de ceilalţi: „Chiar când eram copil ştiam că sunt deosebit de cei din jurul meu". „Dacă un copil se comportă sau gândeşte altfel decât ceea ce este acceptat din punct de vedere social ca fiind dezirabil, el va genera la părinţi şi la profesori semne de întrebare cu privire la normalitatea lui. Orice caracteristică divergentă, cum ar fi: prea onest, prea curajos, prea altruist, prea afectuos, sau aventuros, curios, hotărât, va genera la adulţi nevoia de a o modifica şi de a o înlocui cu tipurile de comportament bine acceptate şi omniprezente social" (Torrance, 1971, p. 76). Este bine cunoscută povestea maimuţei zburătoare pe care părinţii o alungă pentru că nu este la fel cu celelalte. La oameni, lucrurile stau puţin diferit. „Puiul" care nu este „la fel cu ceilalţi" trezeşte spaime, şi apar „soluţiile" de tipul celor în care mama îi cere tatălui, sau invers, „să discute serios cu copilul"; se apelează la un consult medical pentru precizarea diagnosticului de normalitate sau anormalitate ş.a.
8. Acceptarea propriei imperfecţiuni: „Eu nu sunt o persoană perfectă, sunt multe lucruri pe care nu ştiu să le fac".
9. Capacitatea de a trăi cu sentimentul că are o misiune de îndeplinit: „Simt că îndeplinesc o misiune importantă în viaţă". Sentimentul misiunii

oferă înalt creativului un ţel şi criteriul pentru a stabili priorităţile. Acest sentiment asigură totodată o imagine mai bună despre sine şi sentimentul propriei realizări.

10. Capacitatea de a fi curajos: „Puţini oameni au curajul pe care îl am eu." „Majoritatea creatorilor vorbesc de curajul de a fi creativ, şi este adevărat, dacă ne gândim că evoluţia creativă înseamnă un pas în necunoscut. Acest tip de realizare presupune: să fii diferit, să testezi limitele cunoscutului, să accepţi sarcini dificile, să-ţi recunoşti cu onestitate greşelile şi să fii sensibil la schimbări. Toate acestea presupun curaj" (Torrance, 1971, p. 78).

Manifest pentru creativitate



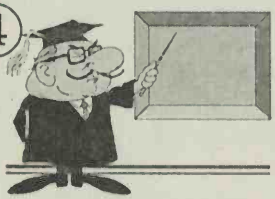
BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

3 ÎNVAŢĂ SĂ TE ELIBEREZI DE PRETENŢIILE CELORLALŢI

JOCURILE CARE ŢI SE IMPUN

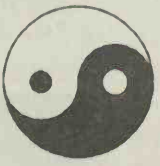
FII LIBER SĂ-ŢI ALEGI PROPRIILE JOCURI

4



CAUTĂ UN PROFESOR SAU UN MENTOR CARE SĂ TE AJUTE

5 NU-ŢI RISIPI ENERGIA ÎNCERCÂND SĂ FII PERFECT



6

FĂ CEEA CE IUBEŞTI ŞI POŢI FACE BINE

7 ÎNVAŢĂ SĂ LUCREZI CU ALŢII

După o idee originală de E.P. Torrance

Ideile cuprinse în *Manifestul pentru creativitate* sunt descrieri de comportamente tipice „avangardiştilor". Ele individualizează şi umanizează persoana creativă. Indiferent dacă abordăm subiectul prin prisma unei descrieri lejere de comportament sau prin prisma uşor ermetică a ştiinţei, este evidentă structura plurinivelară a creativităţii.

Studiul creativităţii nu mai este conceput în limitele restrictive ale procesului, ale personalităţii sau ale performanţelor. Se impune abordarea creativităţii ca un sistem de elemente interdependente (proces-personalitate-performanţă), structurate în funcţie de potenţialul înnăscut şi de influenţele contextului social.

Analizând personalitatea în contextul teoriei constructiviste, Adrian Neculau (1996) consideră: „Culturile pot fi categorisite, de exemplu, după căile folosite de indivizi pentru a-şi atinge scopurile sau după tipul recompensării oferite pentru un anumit tip de comportament" (p. 161). Şi continuă: „Situaţia poate crea un *câmp de putere* exprimat prin spaţiile şi poziţiile deţinute. Indicatorii obiectivi se convertesc în indici psihosociali" (p. 162). Pentru a putea trata mulţumitor oricare latură a psihicului uman, inclusiv creativitatea, este necesar să analizăm persoana în context situaţional şi social.

Conformismul şi nonconformismul, inovaţia şi invenţia, atitudinea, stilul comportamental şi relaţiile interpersonale pot fi identificate şi înţelese numai dacă sunt înscrise într-un context, care, metaforic vorbind, are graniţele, pe de o parte, la nivelul potenţialului şi, pe de altă parte, la nivelul performanţei.

1.2. Abordări diferenţiale

În domeniul atât de vast al creativităţii, delimitarea unor arii de cercetare, precum potenţialitatea creativă şi procesul creativ, a reprezentat o formulă analitică de abordare, care a permis definirea cu mare fineţe a elementelor componente şi a relaţiilor dintre ele.

Dacă, în 1963, Ross Mooney precizează patru direcţii de abordare a „problemei creativităţii", în 1989 Taylor validează această clasificare sistematizând studiile ultimilor douăzeci şi cinci de ani în conformitate cu criteriile indicate de Mooney. Cele patru direcţii de abordare a creativităţii sunt: „a) studiul contextului social, ca generator şi receptor al expresivităţii creative; b) studiul performanţelor şi al caracteristicilor care asigură produsului recunoaşterea calităţii de originalitate; c) studiul proceselor

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

mintale implicate în creaţie; d) studiul personalităţii, definită ca un «cluster», care determină comportamentul creativ şi un anume tip de performanţă" (p. 101). În abordările diferenţiale ale creativităţii din cea de-a doua jumătate a secolului al XX-lea, performanţa creativă se defineşte fie prin prisma procesualităţii generatoare de nou, fie prin aceea a trăsăturilor de personalitate. Primul criteriu este reprezentat de procesele psihice asociate unei performanţe (Guilford, 1950; Roşca şi Zörgo, 1972; Stoica, 1983; Făcăoaru, 1973; Torrance, 1988). Al doilea criteriu este reprezentat de modalitatea de structurare a trăsăturilor de personalitate (Barron, 1989; Roco, 1993; Popescu Neveanu, 1971; Maslow, 1986).

Se impune firesc următoarea întrebare: care criteriu permite cel mai bine delimitarea diferenţelor individuale în creativitate? Un răspuns poate fi: o abordare sintetică a potenţialului, a procesualităţii şi a personalităţii ca structură integratoare oferă o explicaţie coerentă a generării noului. O trecere în revistă a abordărilor limitate la o substructură a creativităţii este însă onestă şi necesară.

1.3. Potenţial şi *insight*

Cercetările care au încercat să conceptualizeze noţiunea de potenţial creativ şi să descrie caracteristicile de personalitate determinante sau determinate de prezenţa acestuia sunt relativ puţine.

Popescu Neveanu (1978) defineşte orice potenţial, inclusiv potenţialul creativ, ca fiind „.... ceea ce există latent fără a se manifesta momentan în acţiune", şi precizează: „O caracteristică a potenţialului uman constă în aceea că el se alimentează din sfera culturii şi nu reprezintă o mărime dată definitiv" (p. 540).

Dintre psihologii care s-au ocupat de studiul potenţialului creativ, considerând ca indicator o anumită structurare a substratului neurofiziologic, îi amintim pe: De Bono (1975), Ornstein (1973), Hermann (1982), Taggart & Torrance (1984). Metoda utilizată cel mai frecvent pentru determinarea prezenţei potenţialului a fost metoda măsurătorilor electroencefalografice.

E.P. Torrance consideră că procesul creativ presupune o activare cerebrală totală, care include trei sfere ale psihismului: cognitivă, intuitivă şi afectivă, cu corelatele lor fiziologice la nivel cerebral. Cercetările ulterioare au precizat existenţa a două tipuri de comportamente cognitive, asociate cu funcţionarea predominantă a uneia dintre cele două emisfere cerebrale (Torrance, 1988).

Comportamentele asociate funcţionării predominante a emisferei drepte presupun preferinţă pentru informaţii structurate, stil de lucru sistematic şi secvenţial, gândire analitică şi deductivă, memorie verbală, rezolvare logic-deductivă a problemelor, conformism. Autorul conchide: „acest tip de comportament cognitiv permite o evoluţie creativă în limitele inovării".

Comportamentele asociate funcţionării predominante a emisferei stângi se caracterizează prin preferinţă pentru informaţii nestructurate, stil de lucru deschis şi nonsecvenţial, căutare de noi relaţii între informaţii, utilizarea preponderentă a memoriei vizuale, rezolvarea problemelor prin căutarea de noi soluţii, nonconformism. Acest tip de comportament cognitiv este caracteristic pentru o evoluţie creativă performantă, ca în cazul înalt creativilor sau al *beyonders*.

Relaţia dintre funcţionarea „predominantă" a unei zone cerebrale (emisfera dreaptă sau stângă) şi un anume tip de comportament cognitiv (conformist sau nonconformist) nu trebuie înţeleasă în sens localizaţionist. Cercetările au dezvăluit faptul că abilităţile creative, care au proiecţia la nivelul emisferei stângi, presupun funcţionarea concomitentă şi corelată a altor zone cerebrale (sistemul limbic şi reticular). Reynolds şi Torrance (1978) sugerează că metodele de dezvoltare a creativităţii trebuie să includă şi elemente de stimulare a funcţionării emisferei drepte. În fapt, determinarea unui substrat funcţional, ferm localizat, pentru comportamente caracterizate drept conformism sau nonconformism, este dificil de realizat. Comportamentul uman presupune corelarea proceselor şi funcţiilor psihice, ceea ce implică funcţionarea simultană şi sintetică a diferite zone cerebrale. Putem discuta de o localizare cerebrală fermă doar pentru procesele psihice ce definesc senzorialitatea, funcţia limbajului etc. În măsura în care procesele psihice primare se integrează în comportamentele superior umane, această localizare ne permite să vorbim de o predominanţă cerebrală pentru comportamente conformiste sau nonconformiste.

Mihaela Roco (1994) demonstrează existenţa unei funcţionalităţi superioare a întregului creier, în sensul absenţei unei zone semnificativ dominante raportate la creativitate. Ceea ce este determinant în obţinerea unei performanţe superioare este capacitatea de comutare de la o zonă la alta. Mobilitatea funcţională are o dublă determinare, potenţial-înnăscută şi structurată în timpul ontogenezei.

Această opţiune ne permite să susţinem nu numai existenţa potenţialului creativ care devine performanţă creativă prin antrenament, dar şi

dependenţa transformării potenţialului în performanţă în funcţie de contextul social în care se dezvoltă individul. Pe de altă parte, caracteristica de mobilitate asociată creativităţii este comună şi inteligenţei, ceea ce confirmă faptul că dimensiunea creativităţii presupune cu necesitate un anumit nivel de inteligenţă.

Harrison Gough (1992), în studiile sale, insistă pe rolul factorilor sociali în determinarea potenţialului, în transformarea acestuia în manifest. El porneşte de la premisa conform căreia potenţialul creativ este „un atribut, o caracteristică individuală, a cărei realizare depinde de o serie de factori pe care persoana nu îi poate controla" (p. 253). Factorii care nu pot fi controlaţi de către persoană aparţin contextului social şi îşi pun amprenta asupra dezvoltării acesteia. Se pot preciza însă o serie de corelate psihice care semnalează prezenţa potenţialului creativ, chiar dacă acesta se găseşte într-o formă latentă: „prudenţa, raţionamentul obiectiv şi capacitatea de a anticipa pe perioade lungi de timp" (p. 229). Pornind de la ideea conform căreia potenţialul nu este *un datum*, care induce o evoluţie de tip *destin*, autorul propune o modalitate de determinare a prezenţei potenţialului creativ sub forma chestionarului. Inventarul Psihologic California evaluează personalitatea normală pornind de la atribute şi concepte ale limbajului comun (*folk concepts*). Scala de temperament creativ inclusă în inventar măsoară, după cum îi sugerează şi numele, caracteristici potenţiale ale creativităţii. Premisa care a stat la baza construirii acestei scale a fost aceea că temperamentul creativ presupune două componente – una potenţială şi una efectorie, sau învăţată. Aceasta este o conceptualizare asemănătoare cu cea propusă de Paul Popescu Neveanu, care discuta în anii '70 de segmentul aptitudinal şi segmentul atitudinal al creativităţii.

Se pot enumera o serie de comportamente care funcţionează ca predictori ai componentei „potenţial": „inteligenţă generală, independenţa raţionamentelor, interese estetice, complexitatea trăirilor afective, aptitudini psihologice, flexibilitate comportamentală, interese minimale pentru activităţi normate şi foarte analitice, curiozitate psihologică" (Gough, 1992, p. 250). Pe acest fundal şi în directă dependenţă de contextul social se construiesc o serie de caracteristici care stau la baza dezvoltării comportamentelor creative. Ele reprezintă componente efectorii, învăţate: echilibru şi încredere în sine, valori individuale şi nonconvenţionale, atitudini sociale progresive. Determinând factorii care influenţează evoluţia unui individ performant creativ, se poate construi o scală ai cărei itemi să determine

(prin intermediul evenimentelor de viaţă) prezenţa temperamentului creativ şi, implicit, a potenţialului creativ subsumat acestuia.

Un concept care se apropie, ca sferă, de cel de potenţial, este cel de *insight* – sau intuiţie, sau iluminare.

Grigore Nicola (2001) subliniază importanţa metodologică, pentru psihologie, a acceptării conceptului de *insight*: „.... rolul pe care îl are iluminarea (descoperirea prin revelaţie, sau *insight*-ul) în înţelegerea vieţii sufleteşti nu este unul deosebit prin putere şi frecvenţă, în comparaţie cu alte domenii ale cunoaşterii; distincţia rezidă însă în efectul miraculos-transformator pe care-l are gândirea psihologică asupra «obiectului», a faptului psihic, atunci când este vorba de introspecţie".

Insight-ul a fost definit fie ca etapă a procesului de generare a noului, fie ca trăire psihică asociată momentului de trecere de la potenţial la manifest. Etapa – de altfel, foarte scurtă ca timp – pe care o putem considera un prag al trecerii de la potenţial la comportamentul manifest este cunoscută sub numele de *insight* sau intuiţie. În structura procesualităţii psihice generatoare de nou, ea reprezintă un moment aparte, în care apar conexiuni neaşteptate şi neuzuale. Stadiile dezvoltării unui proces creativ, prepararea, incubaţia, iluminarea şi verificarea, au fost descrise prima oară de Wallas (1926).

Descrierea sumară a specificului fiecărui stadiu permite o mai bună înţelegere a importanţei şi unicităţii momentului *insight*. *Prepararea* este o etapă complexă şi uneori decisivă pentru evoluţia ulterioară a procesului creator. Ea presupune descoperirea şi definirea situaţiei-problemă, formularea ipotezelor preliminare, documentarea şi prefigurarea primelor soluţii. Raportarea la problemă se poate face divergent sau convergent, dar creativul utilizează uzual tactici divergente. *Incubaţia* sau *germinaţia* pare a fi etapa de „repaus", de aşteptare, în care persoana este aparent inactivă. Caracteristică este revenirea în mod sporadic, conştient şi inconştient, asupra problemei, asigurând combinaţii de idei şi soluţii parţiale. Aceste prelucrări sunt cuprinse metaforic sub denumirea de „germinarea ideilor". Incubaţia este dificil de evaluat obiectiv. Khatena (1982) consideră că aceasta este facilitată de funcţionarea emisferei stângi şi de prezenţa imageriei. Funcţionarea mintală în perioada incubaţiei depinde de cât de intensivă şi ordonată a fost activitatea în etapa de preparare. De asemenea, această etapă presupune relaxarea şi orientarea către alte direcţii, care funcţionează drept catalizatori, ceea ce permite reluarea inconştientă şi involuntară a datelor iniţiale. Rezultatul acestei etape de aparent repaus este evident în momentul de *insight* sau *iluminare*,

care este considerat momentul principal al creaţiei şi presupune schiţarea soluţiei. Este vorba mai degrabă despre o intuiţie, decât despre o soluţie raţională bine definită. Trecerea de la latent la evident, de la potenţial la manifest este, precum arată şi denumirile uzitate (*insight, satori, Aha!, intuiţie, iluminare*), un prag care asigură trecerea de la neprecizat la precizat, de la neclar la evident. Paul Popescu Neveanu (1978) defineşte *insight*-ul ca fiind o intuiţie cognitivă. El consideră că asocierea ideilor cu trăiri afective puternice facilitează declanşarea intuiţiilor. Aceste asocieri nu apar pe terenul unei aşteptări pasive, ci sunt efectul unei munci asidue. Iluminarea nu se reduce la un singur moment, momente de inspiraţie fiind presărate de-a lungul întregului proces creator. În fine, *elaborarea* sau *verificarea* este o etapă finală a actului creator, de revizuire, clarificare şi cizelare a ideilor-soluţii, ceea ce presupune gândire critică, raportare la seturi de valori etc.

Pentru a înţelege ce înseamnă *iluminare* sau *insight*, prezentăm în continuare o serie de descrieri ale trăirilor concomitente acestui moment.

„Când ne este greu să ajungem la o soluţie şi simţim că gândirea nu produce nimic nou, este indicată o perioadă de incubaţie, un timp în care conştiinţa se îndepărtează de problemă. Experienţa persoanelor creative arată că, frecvent, atunci când atenţia se orientează către altceva, şi nu către problema a cărei soluţie ne scapă, şi astfel ne frustrează, apar idei noi. Aparent, când gândim conştiincios, urmăm aceleaşi căi bătute. Când permitem subconştientului «să fie în faţă», ceea ce restrânge aria conştientului, suntem capabili să vedem noi conexiuni, pe care cercetarea conştientă le eludează" (Moore, 1985).

„Absolutul poate fi dat numai de intuiţie, în timp ce tot restul se descoperă prin analiză. Prin intuiţie denumim aici empatia prin care ne transpunem în interiorul obiectului pentru a încerca identificarea cu ceea ce în acesta este singular şi, prin urmare, inexprimabil" (Bergson, 1925).

„Este un stagiu în care simţim cel mai direct ce înseamnă a fi creativ. Aceasta este ca o trecere de la mister la lumină. Cu această dramatică transmutaţie începe o importantă schimbare, în care noi percepem şi înţelegem mai profund realitatea. Este magic, deşi avem senzaţia că am pierdut ceva. Urmează o perioadă de conflict, care pare a fi un declin, un dezastru. Momentul primei idei noi este minunat, dar nu este decât un pas mic în drumul de realizare a creaţiei" (Johnston, 1986).

„*Incubaţia* şi *insight*-ul nu sunt suficiente, un efort special este necesar pentru a sparge blocajul gândirii uzuale. Dintre numeroasele bariere care

ni se impun, amintim teama de a nu fi ridicoli, depăşirea *pattern*-urilor gândirii, teama de a ne asuma riscul" (Moore, 1985).

Prin urmare, *insight*-ul pare a fi o depărtare temporară a controlului conştiinţei, care permite anularea trăirilor frustrante şi inhibante generate de dificultatea „ruperii" de canoanele „verificatului", „recunoscutului". Prin mecanisme ce ţin de subconştient sau inconştient se realizează noi relaţii, care permit apariţia originalului.

Sunt cunoscute două tipuri de *insight*: unul convergent, care are rolul de a reuni soluţii aparent nelegate, şi unul divergent, care oferă soluţii noi unor probleme. Roco (2001) consideră că „la nivelul *insight*-ului se intersectează cele trei planuri ale desfăşurării psihice: conştient, inconştient şi subconştient, ceea ce îngreunează mult analiza acestui fenomen psihic".

Cercetările făcute de Langley şi Jones (1989) oferă informaţii asupra *insight*-ului sau asupra mecanismelor prin care potenţialitatea creativă devine manifestă. Abordând o metodologie cognitivistă şi modelarea pe calculator, ei determină caracteristicile momentului *insight*, preluând şi validând o parte din datele cercetărilor anterioare.

Analogia este operaţia mintală care, în prezenţa unui substrat neurofiziologic adecvat şi a informaţiilor specializate din domeniu, asigură dezvoltarea unui stil cognitiv şi comportamental apt de performanţe originale. Langley şi Jones (1989) consideră abilitatea de a raţiona utilizând analogia ca fiind direct determinată de potenţialul înnăscut şi ca reprezentând mecanismul principal în generarea noului. Nivelul de originalitate al raţionamentelor analogice (reprezentând informaţii, deprinderi de lucru etc.) este dependent de flexibilitatea modelelor educaţionale. Persoanele înzestrate cu potenţial creativ, şi deci apte să utilizeze analogiile în raţionamentul mintal, se caracterizează prin „dispoziţie şi energie de a se angaja în orice domeniu, abilitate de a utiliza nivelurile conştient şi preconştient ale gândirii, sensibilitate, fantezie bogată şi capacitate de a se lăsa furate de vise, entuziasm şi impulsivitate, capacitate sinestezică" (p. 188).

1.4. Abilităţi

O enumerare cronologică a definiţiilor creativităţii ca proces psihic şi a abilităţilor cognitive permite sublinierea importanţei acestora în structura creativităţii. Théodule Ribot (1906) afirmă că generarea de relaţii noi are la bază raţionamentul analogic. Pentru Spearman (1930), creativitatea este capacitatea de a recunoaşte şi de a genera noi relaţii între obiecte, iar

Ghiselin (1952) o consideră procesul schimbării, al dezvoltării, al evoluţiei în organizarea vieţii subiective. Aceasta presupune restructurări ale universului intern, ale înţelegerii şi ale iluminării, chiar reorganizarea structurilor noastre înnăscute. Guilford (1956) precizează că sensibilitatea la probleme este factorul determinant al evoluţiei creative, iar pentru Kubie (1958) procesul creativ presupune implicarea preconştientului în evoluţia procesualităţii conştiente, ceea ce permite descoperirea de noi relaţii. Wittrock (1974) consideră creativitatea un proces de generare prin adăugarea de noi elemente la schemele mintale existente. Simonton (1988) precizează caracteristicile de funcţionare ale creativităţii ca un proces de permutare a elementelor. Raportându-se la contextul social, Stein (1953) consideră creativitatea un proces care are ca rezultat un produs personal, acceptat ca util şi satisfăcător de cei din grupul social din care face parte autorul lui. Barron (1989) precizează sferele noţiunilor de imaginaţie şi creativitate: „Imaginaţia este o funcţie universală a creierului uman, creativitatea este mai mult un rezultat al evoluţiei sociale care presupune un tip de comportament şi are o valoare utilitară" (p. 76). Torrance (1978) apelează la definiţii descriptive, care nu depăşesc sfera procesualităţii:

– Una dintre definiţii se referă la creativitate ca proces cognitiv şi dinamică mintală: „... procesul creativ presupune goluri în cunoaştere şi dizarmonii, sensibilitate în sesizarea acestora, identificarea dificultăţilor, căutarea de soluţii, emiterea de ipoteze, verificarea şi modificarea lor, dacă este necesar, iar în final soluţia optimă, creativă şi adaptată".

– O altă definiţie delimitează procesul prin raportare la procesul de rezolvare de probleme: „Creativitatea este un proces care conduce la elaborarea de soluţii noi, neîncercate; pentru aceasta se asociază informaţiile existente în memorie cu cele noi, se caută soluţii, se fac presupuneri alternative pentru rezolvarea problemelor, se testează şi se retestează alternativele, se perfecţionează şi, în final, se comunică rezultatele" (p. 146).

Într-un studiu mai recent, acelaşi autor (Torrance, 1990) propune o nouă definiţie, care depăşeşte limitele descriptive, insistând pe jocul raţional-iraţional prezent într-un act de creaţie: „Procesul gândirii creative trebuie considerat în acelaşi timp raţional şi suprarraţional. Punctul de vedere raţional asupra creativităţii este liniar, iar procesele sunt secvenţiale, ca în paradigmele lui Osborn, spre exemplu. Creatorii descriu anumite experienţe care par a transcende deliberarea, chibzuinţa procesului raţional creativ. Astfel de experienţe sunt greu de determinat printr-o modelare *raţională* a procesului

creativ şi, ca urmare, au fost neglijate. Dar investigarea lor este esenţială pentru a înţelege exact ce este creaţia şi creativitatea" (p. VII).

Această definiţie integrează procesul creativ în evoluţia personalităţii, care presupune atât elemente care aparţin raţionalului, conştientului, cât şi elemente iraţionale, inconştiente, condiţionate de potenţialul înnăscut. O performanţă, un produs original, „util" pentru societate, presupune participarea totală a personalităţii şi o restructurare cognitiv-afectivă pe un fond motivaţional caracterizat prin refuzul schemelor verificate şi deschidere la nou.

Respectând criteriile logicii în definirea creativităţii, precizarea genului proxim şi a diferenţei specifice, cercetările asupra creativităţii ca proces au avut ca obiect stabilirea relaţiei acesteia cu inteligenţa, descrierea etapelor prin care informaţia trece de la uzual la original şi descrierea abilităţilor creative. Aceste cercetări reprezintă paradigme relevante pentru înţelegerea funcţionării procesului creativ.

Desfăşurarea procesului creativ implică o „funcţionare" cognitivă specifică. Cu alte cuvinte, desfăşurarea „procesului" creativ implică o anume funcţionalitate a abilităţilor cognitiv-operaţionale, volitive, motivaţionale etc.

Guilford (1950) denumeşte factori intelectuali abilităţile cognitiv-operaţionale implicate în procesul de gândire creativă. Acestea mai pot fi numite variabile operaţionale (prin referire la aspectul complet interiorizat al aceloraşi funcţii cognitive) sau variabile procesuale (dacă le definim prin apartenenţa la proces).

Conform aceluiaşi autor, abilităţile cognitiv-creative presupun o serie de variabile operaţionale, şi anume: fluiditate, flexibilitate, elaborare, originalitate. Cercetările recente (Torrance, 1992) indică prezenţa în demersul procesual a încă două variabile operaţionale: rezistenţa la închidere prematură (definită la nivelul percepţiei) şi abstractizarea semantică (definită la nivelul gândirii şi al limbajului).

Barron (1989) defineşte cele patru variabile operaţionale, care circumscriu gândirea pe axa divergent-convergent. Fluiditatea este rapiditatea şi uşurinţa de asociere între imagini, cuvinte, sunete etc.; flexibilitatea este capacitatea de restructurare a gândirii în raport cu noile situaţii, uşurinţa transferului; originalitatea este independenţa de raţionament, integrarea de elemente diverse în acelaşi câmp perceptiv; elaborarea este capacitatea de transformare şi combinare de date în procesul de construcţie mintală.

Torrance descrie şi el aceste variabile, dar mai puţin detaliat: „fluiditatea înseamnă mai multe idei; flexibilitatea – noi soluţii când situaţia se schimbă; originalitatea – idei neuzuale; elaborarea – detaliile".

Psihologii au abordat relativ diferit relaţia dintre abilităţi şi performanţa creativă. Alexandru Roşca susţine că fluiditatea este un aspect cantitativ nespecific creativităţii, întrucât este implicată şi în gândirea convergentă (reproductivă). Ca urmare, ea influenţează masiv randamentul şcolar, dar are o mai mică importanţă în crearea noului (Roşca şi Zörgo, 1972). Această opinie este confirmată şi de experimentele pe grupuri de elevi ale Anei Stoica (1983), care susţine că, datorită caracterului preponderent verbal al învăţământului românesc, fluiditatea se dezvoltă continuu chiar şi la 14-15 ani, etapă de vârstă în care originalitatea şi flexibilitatea regresează.

Alţi autori – Paul Popescu Neveanu (1971), Cornelia Făcăoaru (1973), Aurora Perju Liiceanu (1981) – susţin că fluiditatea, fiind o expresie a productivităţii, se instituie ca o condiţie inexorabilă a originalităţii, căci, cu cât numărul elementelor vehiculate este mai mare, cu atât creşte şi şansa unui răspuns original.

Relaţia dintre flexibilitate şi mobilitatea neuropsihică a suscitat controverse. Studiile realizate de Mihaela Roco şi Paul Popescu Neveanu demonstrează că actul creativ nu este condiţionat de formula temperamentală, care, cel mult, poate favoriza creaţia. Conform acestor autori, flexibilitatea nu înseamnă viteza, ci uşurinţa de a trece de la o categorie ideatică la alta (Roco, 1994; Popescu Neveanu, 1971).

În ceea ce priveşte originalitatea, Eysenck consideră că insistarea doar pe caracterul inedit al soluţiei, fără a lua în considerare valoarea sa adaptativă, sugerează nu atât creativitatea, cât mai degrabă unele tare psihopatologice (Eysenck, 1995).

Studiile noastre asupra stilului de viaţă al adolescenţilor creativi au reliefat existenţa unor relaţii puternice între trăsăturile de personalitate favorizante pentru un comportament flexibil, nonconformist, şi abilităţile creative, prin raportare la momentul *insight*.

Atunci când conformismul se corelează pozitiv cu abilităţile specifice *preinsight*-ului (fluiditate), efectul este o performanţă creativă scăzută. Aşadar, nevoia de criterii de performanţă exterioare într-o etapă de generare a noului conduce la performanţe scăzute.

Independenţa şi eficienţa intelectuală se corelează negativ cu abilităţi specifice perioadei *preinsight*. O posibilă interpretare a faptului că

independenţa, care este uzual necesară performanţei creative, se asociază cu lipsa de originalitate, ar putea fi cea oferită de Maisonneuve. Acesta consideră că saltul creativ presupune şi momente de frustrare. „Frustrarea sau conflictul pot fi depăşite fie prin izolare şi nevroză, fie pot reprezenta o sursă de maturizare şi creativitate" (Maisonneuve, 1996). În condiţiile existenţei unei structuri de personalitate cu tendinţe creative, conflictul sau frustrarea se va depăşi prin saltul în creativ.

Flexibilitatea şi empatia se corelează pozitiv, atât cu variabilele *preinsight*, cât şi cu cele *postinsight*, doar în cadrul personalităţilor caracterizate prin performanţe creative sau printr-o adaptare creativă. Ca urmare, putem afirma că reprezintă trăsături care susţin dezvoltarea unui un stil de viaţă creativ la vârsta adolescenţei.

Toleranţa şi conformismul se corelează cu abilităţile descrise de Torrance (1992) ca fiind specifice perioadei *postinsight*, şi anume cu elaborarea şi abstractizarea semantică. Implicarea acestor trăsături de personalitate permite creatorului prelucrarea şi evaluarea noului prin raportare la criteriile social acceptate. Cu alte cuvinte, prelucrarea ideii astfel încât să îndeplinească criteriile de adaptabilitate (Dincă, 1993).

În 1999, E.P. Torrance şi T.H. Safter publică *Making the Creative Leap Beyond*, o carte dedicată „saltului în original". În acest volum sunt descrişi o serie de alţi parametri ai abilităţilor creative, denumiţi „trăsături creative", a căror prezenţă este evidentă în desene, picturi, în ceea ce numim generic artă plastică:

Abstractizarea semantică, sau capacitatea de a surprinde esenţa, este capacitatea de interpretare abstract-verbală a imaginii prin titlul acordat, prin nivelul de abstractizare al cuvântului care fixează imaginea. Evidenţierea esenţialului este definită ca fiind capacitatea de a integra contrastele. Reunirea unor informaţii divergente se poate realiza pentru că „înalt creativii se caracterizează în acelaşi timp prin gândire independentă şi prin deschidere maximă la sugestiile şi informaţiile altora" (Torrance şi Safter, 1999, p. 102).

Rezistenţa la închidere prematură este capacitatea de a te opune imaginii sau percepţiei induse printr-un stimul. Este un indice pentru măsura în care individul este independent de învăţarea perceptivă. Considerată de Rogers (1979) ca fiind una dintre caracteristicile de nelipsit ale creativităţii, deschiderea psihologică la nou, ca şi rezistenţa la *gestalt*, este localizată de Gordon la nivelul etapei de incubaţie a procesualităţii psihice creative.

Exprimarea în creaţie a sentimentelor şi emoţiilor. Sentimentele şi emoţiile consecutive actului de creaţie sunt descrise în mod obişnuit ca factori blocanţi ai originalităţii, ca şi ai întregii vieţi psihice, atunci când se caracterizează prin intensităţi mari. Ele reprezintă însă un factor generator şi de susţinere a creaţiei, aşa cum o implicare emoţională medie susţine orice comportament, şi sunt trăiri necesare creaţiei şi prezente în obiectul creat.

În 1977, Parnes, Noller şi Biondi au demonstrat existenţa unei sinteze sinergetice între „privirea interioară", afectivă, şi „privirea exterioară", cognitivă. *Insight*-ul este, de fapt, spun autorii, o sinteză între interioritate, care este predominant afectivă, şi exterioritate, care este predominant cognitivă. De Bono (1975) susţine importanţa emoţiilor, spunând că în mod obişnuit emoţia este trăirea iniţială a oricărei activităţi umane; gândirea, raţionalul, este în poziţia a doua. Cu alte cuvinte, putem spune că „întâi simţim, şi pe urmă gândim".

Articularea unei povestiri. Unul dintre criteriile care diferenţiază în interpretarea petelor de cerneală (Rorschach) este gradul de complexitate al interpretării. Interpretările desenelor simple, centrate pe amănunt, denotă un nivel incipient de inteligenţă şi absenţa imaginaţiei. Spre deosebire de acestea, interpretările care iau în considerare totalitatea imaginii şi adaugă adaptativ şi conştient noi elemente, „care ar trebui să fie pentru ca desenul să spună ceea ce se poate imagina pornind de la pete", sunt un indiciu pentru inteligenţă şi originalitate. Aşadar, creativitatea înseamnă abilitatea de a folosi şi de a adăuga detalii pentru a comunica ideile clar, pentru „a spune o poveste", pentru a contextualiza o idee.

Combinarea şi sintetizarea de elemente. Abilitatea de a combina şi sintetiza alternativele este foarte rară. Persoanele în ale căror desene, picturi apare aceasta dispun de capacitatea de a dărâma structura existentă şi limitările şi de a recombina totul într-un nou întreg (Torrance şi Safter, 1999). Este definitorie pentru persoanele care, în condiţii restrictive, sunt capabile să folosească orice portiţă de libertate care li se permite.

Bogăţia imageriei. Desenele în care această trăsătură este prezentă generează la privitor o imagine clară, puternică, distinctă, datorată varietăţii, vivacităţii şi intensităţii cu care sunt folosite liniile ca elemente de structurare a imaginii.

Bogăţia coloristicii. Unele răspunsuri pot fi şi bogate, şi colorate. Altele pot fi colorate fără a fi bogate, sau invers. Coloristica generează la privitor reacţii de polisenzorialitate şi se asociază de obicei cu trăiri emoţionale complexe. Exemple de răspunsuri colorate sunt desene sau

tablouri care au ca temă fantome, îngeri, demoni, figuri fantastice din literatură şi mitologie, nuduri ş.a.

Umor în titluri şi desene. Viaţa este serioasă, oamenii au de obicei mai multe probleme decât pot duce. Ca urmare, ei nu mai au timp să râdă, cu toate că râsul este o condiţie pentru supravieţuire, pentru echilibrul psihic. Sunt cunoscute mai multe teorii ale umorului. Teoria „surprizei" subliniază faptul că o condiţie necesară a umorului este asocierea neaşteptată a două elemente. Teoria „neconcordanţei" insistă pe ideea că umorul rezultă din asocierea de idei sau situaţii care uzual sunt divergente. O persoană care are simţul umorului într-un sens creativ este cea care poate avea remarci care să genereze ilaritate, care se poate juca cu seriozitate la vârsta adultă, care se poate antrena cu uşurinţă în situaţii vesele. Umorul poate fi exprimat în numeroase moduri: prin conţinutul creaţiei, prin stilul abordat, uneori prin absurditatea desenului însuşi. De regulă, această trăsătură este recunoscută prin simplul fapt că desenul te face să râzi, sau măcar să zâmbeşti.

Perspective vizuale neuzuale. Abilitatea de a imagina obiecte din alte perspective decât cele uzuale este un semn clar de creativitate, spune Torrance. Creativul este apt să revină la un obiect cunoscut şi să „îl vadă" ca fiind diferit şi interesant.

Perspective vizuale interne. Este o trăsătură relativ asemănătoare celei anterioare, care permite vizualizarea interiorităţii, după cum sugerează şi numele. Psihanaliştii fac deseori referinţă la nevoia de „a privi" în interior şi de a descoperi trăirile mascate. Creativii pot imagina sau vizualiza dincolo de aparenţa exterioară a obiectelor.

Atât desenele care prezintă perspective interne, cât şi cele care prezintă perspective neuzuale sunt forme de redefinire a problematicii în alte contexte, mai exact spus, de recontextualizare. Această trăsătură se bazează pe un fapt arhicunoscut, şi anume pe capacitatea umană de a percepe noi elemente ale unuia şi aceluiaşi obiect atunci când acesta este poziţionat în alt context.

Extinderea sau spargerea limitelor. Combinarea şi sinteza de elemente diferite sau capacitatea de a vizualiza perspective neobişnuite sunt necesare creaţiei, dar nu suficiente. A crea înseamnă, de cele mai multe ori, a completa, a extinde limitele existente.

Chinestezie şi sunete. Abilitatea de a crea imagini care să redea mişcarea şi sunetele, astfel încât privitorul să aibă senzaţia de mişcare a desenului şi de zgomot, este probabil una dintre cele mai uşor de recunoscut trăsături. Mişcarea poate fi reprezentată în mai multe feluri: prin titlu, prin replici

ale personajelor din desen, prin poziţii ale personajelor sau obiectelor din desen: răsăritul soarelui sau al stelelor, un om mergând sau în hamac, un om care râde, plânge, se încruntă, o moară de vânt funcţionând, un animal alergând, sărind, un ocean în furtună.

Inteligenţă şi creativitate

Cercetătorii care au studiat creativitatea din punct de vedere procesual au fost preocupaţi de determinarea caracteristicilor relaţiei acesteia cu inteligenţa, ceea ce a condus la o serie de opinii relativ contradictorii:

a) creativitatea este complementară inteligenţei;

b) creativitatea se corelează mediu cu inteligenţa;

c) există o limită clară între inteligenţă şi creativitate, aceasta din urmă fiind o dimensiune care asigură rezolvarea la un nivel superior a problemelor (Albert, 1983; Amabile, 1983; Barron şi Harrington, 1985; Haensley şi Reynolds, 1989; MacKinnon, 1992; Sternberg, 1989).

Guilford (1950) descrie modelul tridimensional al intelectului, pe care-l consideră o aptitudine care face parte din structura personalităţii. Intelectul presupune trei tipuri de factori: operaţii (capacitatea de cunoaştere, memoria, convergenţa şi divergenţa), produse (unităţi, clase, relaţii, sisteme, transformări, implicaţii) şi conţinuturi (figurale, simbolice, semantice, comportamentale). Fiecare operaţie se realizează prin produs şi conţinut; fiecare produs presupune operaţii şi conţinuturi ş.a.m.d.

Popescu Neveanu (1978) surprinde sintetic relaţiile divergent-creativ şi convergent-noncreativ aşa cum sunt ele prezentate în teoria intelectului: „Guilford foloseşte termenul de *divergenţă* pentru a desemna producţia intelectuală extrem de liberă, care elaborează o pluralitate de ipoteze şi admite ca valabile mai multe soluţii. Gândirea divergentă strâns asociată cu fantezia reprezintă principalul mijloc al creaţiei" (p. 211). „Termenul de *convergenţă* este folosit pentru a desemna producţia intelectuală care se bazează pe o organizare riguroasă a procesului de gândire şi este unidirecţionată, operând critic în alternative (alb-negru) şi neadmiţând decât o singură soluţie" (p. 148). Prin operaţiile convergente se descoperă o unică soluţie, prin operaţiile divergente se caută toate soluţiile posibile la o problemă dată. Ca termeni, *convergenţa* induce ideea de „conformism" al răspunsului, iar *divergenţa* induce ideea de „originalitate" a răspunsului. Convergenţa şi divergenţa au câteva caracteristici comune, pentru că amândouă implică generarea şi trebuinţa de noi informaţii.

Există şi deosebiri relativ clare între cele două forme de activitate, mai ales în ceea ce priveşte modul de abordare a situaţiilor-problemă. În cazul divergenţei, situaţia-problemă poate fi abordată ca având o vastitate de soluţii sau putând fi clar structurată şi presupunând un răspuns unic. Subiectul este incapabil să găsească imediat acest răspuns şi va căuta prin încercare şi eroare, ceea ce implică gândire divergentă. În cazul convergenţei, rezolvarea problemei porneşte de la premisa că există un răspuns unic. Într-o abordare divergentă, restricţiile sunt ca şi inexistente, dar ele sunt numeroase în cazul uneia convergente. În divergenţă căutările sunt multiple, în convergenţă ele sunt restrânse. În divergenţă criteriile reuşitei sunt vagi şi puţin precizate, se insistă pe varietate şi cantitate, pe când în convergenţă criteriile sunt riguroase şi, prin urmare, constrângătoare. Intelectul este divergent sau creativ în măsura în care caracteristicile de flexibilitate, fluiditate, originalitate şi elaborare îi sunt proprii (Guilford, 1967). Fluiditatea, flexibilitatea etc. sunt caracteristici ale construcţiei funcţionale cognitive în contextul personalităţii.

Studiile electroencefalografice asupra convergenţei şi divergenţei au demonstrat existenţa unei funcţionalităţi cerebrale specifice pentru cele două tipuri de operaţii. Caracteristicile funcţionale cerebrale sunt potenţialităţi înnăscute şi devin funcţionale în directă dependenţă de factorii sociali care intervin în structurarea personalităţii (Amabile, 1983).

Mircea Miclea şi Ion Radu (1991) propun un model al factorilor intelectuali ai creativităţii, având ca punct de pornire teoriile recente din psihologia cognitivă. „Modelul triadic al factorilor intelectuali ai creativităţii" are la bază: „a) teoria triarhică a inteligenţei, mai exact, subteoria componenţială, elaborată de Sternberg; b) cercetările asupra schemelor epistemice ale subiectului; c) studiile de epistemologie genetică; d) datele din istoria şi psihologia ştiinţei" (p. 191). În consonanţă cu acesta, activitatea intelectuală evoluează la trei niveluri: 1) componenţial, care cuprinde ansamblul de operaţii destinate prelucrării informaţiilor; 2) metacomponenţial, format din totalitatea strategiilor de rezolvare, dar şi din cunoştinţele pe care se întemeiază acestea; 3) epistemic (paradigmatic, normativ), care se referă la setul de paradigme (norme, presupoziţii, valori) pe care cercetătorul şi le însuşeşte ca rod al experienţei sale ştiinţifice şi care regizează procesul rezolutiv. Valoarea creaţiei depinde de nivelul la care apelează subiectul pentru rezolvarea problemelor. Se pare că operarea la nivel epistemic determină performanţe mai bune, pentru că „orice revoluţie ştiinţifică constă în schimbarea de paradigmă, deci în schimbarea mai întâi a registrului epistemic implicit al unui cercetător" (p. 193).

Opiniile relativ contradictorii enumerate anterior ne permit să concluzionăm nu doar asupra complexităţii activităţii cognitive implicate în procesul de creaţie, cât mai ales asupra necesităţii de a lua în consideraţie personalitatea în totalitate atunci când abordăm problema creativităţii. Procesualitatea creativă nu poate fi „ruptă" de structura integratoare a personalităţii creative.

În anii '80 procesul creativ a fost cercetat atât din punctul de vedere al caracteristicilor de desfăşurare, cât şi ca substructură integrată la nivelul laturii cognitive a personalităţii. Tardif şi Sternberg (1988) sintetizează rezultatele acestor studii mai recente asupra creativităţii (vezi tabelul 1.1).

Aşa cum rezultă din prezentarea de mai sus, aceste studii încearcă să stabilească importanţa diferitelor etape ale procesului de creaţie şi să determine care sunt caracteristicile gândirii creative. Trebuie remarcată ca o noutate analiza trăirilor afective asociate unei dezvoltări creative a procesualităţii, trăiri care au o caracteristică predominant conflictuală. Pentru ca procesul creativ să se poată desfăşura în condiţii de maximă performanţă, sunt necesare o serie de caracteristici de personalitate (stil, abilităţi şi trăsături cognitive) care să-l susţină.

O abordare integrativă a caracteristicilor procesuale (şi ne referim aici la variabilele cognitiv-operaţionale) cu cele de personalitate, ca faţete complementare, se înscrie pe linia cercetărilor moderne în creativitate.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Tabelul 1.1. Caracteristici ale procesului și ale personalității creative (după T. Tardif și R. Sternberg, 1988)

	CARACTERISTICI	BARRON	CSIKSZENTMIHALY	FELDMAN	GARDNER	GRUBER & DAVIS	JONSON-LAID	LANGLEY & JONES	PERKINS	SHANK	SIMONTON	STERNBERG	TAYLOR	TORRANCE	WALBERG	WEISBERG
Etape ale procesului creativ	Elaborarea – etapă determinantă a nivelului de originalitate		•			•	•									
	Incubația – etapă determinantă a nivelului de originalitate	•												•		
	„Insight" – moment determinant al nivelului de originalitate			•		•					•		•			•
Caracteristici ale gândirii creative	Transformarea percepțiilor în reprezentări utilizând analogia	•		•	•		•	•		•	•	•		•		
	Redefiniri constante ale problemei de rezolvat											•		•		•
	Prelucrarea reprezentărilor figurale	•		•		•		•				•		•		
	Prelucrarea reprezentărilor verbale											•				
	Trăiri afective conflictuale asociate procesului creativ	•		•	•	•					•			•		
Trăsături cognitive	Originalitate	•									•			•	•	
	Coerență și fluiditate verbală	•									•			•	•	
	IQ ridicat										•				•	
	Capacități imaginative	•										•		•		
Abilități cognitive	Creativ într-un domeniu particular		•		•		•	•	•		•	•			•	•
	Gândire metaforică	•		•		•						•		•		
	Capacitate de a transfera concepte dintr-un domeniu în altul					•					•			•		
	Capacitate de decizie rapidă și adaptată		•						•		•	•	•	•		
	Raționamente divergente	•									•			•	•	
	Capacitate de adaptare la nou											•	•			
	Gândire logică	•							•							
	Rezistență la închidere	•										•	•			
	Capacitate de a crea noi structuri	•										•		•		
	Capacitate de ordonare logică	•				•						•				
	Curiozitate								•			•				
	Tendință de interpretare a normelor	•							•			•				
Stil cognitiv	Interes pentru nou	•							•	•	•	•		•	•	•
	Utilizarea informațiilor existente		•	•		•	•	•	•	•		•		•	•	•
	Preferință pentru comunicarea nonverbală											•		•		
	Perspective vizuale interne					•								•		

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

1.5. Personalitate

Caracteristica de conflictualitate, semnalată în descrierea procesualităţii psihice ca o trăire implicată în generarea noului, a fost explicată în abordările personologice ale creativităţii fie la intersecţia dintre tendinţele generate de subconştient şi constrângerile sociale, fie la intersecţia dintre nonconformismul individual şi conformismul societăţii ş.a.

În teoriile psihanalitice, creativitatea este o abilitate înnăscută, o potenţialitate, cu evoluţie la nivel inconştient, care este generatoare şi generată de o stare conflictual-tensională şi care permite dezvoltarea unui stil de viaţă original. Psihanaliştii au fost primii care s-au ocupat de conceptualizarea nevăzutului şi iraţionalului, ca urmare au fost primii care au studiat personalitatea creativă. Ravenna Helson (1999) consideră că teoriile care explică originalitatea ca funcţie a inconştientului, funcţie la care persoana creativă are acces nelimitat, spre deosebire de ceilalţi, au originea în primordialitatea temporară a potenţialului. Pentru Freud, originea personalităţii este biologică, reprezentată de trei sisteme în interacţiune: *id*, *ego* şi *superego*. *Id*-ul reprezintă segmentul inconştient, *ego*-ul – segmentul conştient, *superego*-ul – segmentul social al personalităţii. Comportamentele sunt determinate de relaţia dintre *id* şi *superego*, scopul final al dezvoltării umane fiind reducerea tensiunilor care apar în această interacţiune.

Comportamentul creativ este un mecanism de apărare generat de *id*, este o sublimare, adică o alterare sau o deplasare a impulsurilor originate în *id* (sau inconştient) către exprimări pe care societatea le consideră acceptabile. Freud precizează: „energia sexuală (generată de *id*) determină apariţia anxietăţii, care este sublimată sau transformată în comportament creativ. Acesta este un mod de reducere a tensiunii şi implicit a trăirilor anxioase" (Freud, 1992). Ravenna Helson spune într-un articol publicat în 1999: „Freud a descris scriitorul ca pe un farseur care nu şi-a putut satisface dorinţele de femei şi faimă, dar a fost capabil să le sublimeze în forma unor vise diurne deghizate folosind arme estetice pentru a-i împărtăşi cititorului fanteziile sale" .

Teoria lui Adler diferă de cea freudiană prin focalizarea pe unicitatea socială a persoanei. Important în dezvoltarea umană este modul de „utilizare" a datelor înnăscute.

Fiecare persoană este aptă să-şi construiască conştient propria personalitate, scopul final fiind perfecţiunea, prezentă pe parcursul dezvoltării prin seturi de aşteptări. Modelul sau scopul spre care se tinde este dependent de contextul social. Societatea reprezintă un factor care

structurează modelul şi, în acelaşi timp, un factor care împiedică atingerea sa, pentru că interesele sociale se pot opune aşteptărilor individuale, determinând astfel apariţia complexelor de inferioritate. Compensarea este mecanismul prin care se structurează stilul de viaţă, definit ca un set de comportamente şi obiceiuri, care eliberează energia şi asigură depăşirea complexelor de inferioritate.

Compensarea complexelor presupune creativitate. Adler (1986) subliniază puterea creativă înnăscută a persoanei, capacitatea de a-şi modela viaţa, insistând pe importanţa scopurilor sociale.

Jung introduce conceptele de *inconştient colectiv* şi *arhetip* în explicarea dezvoltării umane. Inconştientul colectiv este definit ca cel mai adânc nivel al psihicului, care conţine experienţele cumulate ale speciei umane şi preumane. Aceste experienţe se structurează în arhetipuri şi predispoziţii înnăscute, care funcţionează sincron cu comportamentul. Arhetipurile sunt modele sociale interiorizate (Jung, 1986). Comportamentul derivă din interacţiunea forţelor inconştiente canalizate de *id* cu forţele conştiente dirijate de *ego*. Procesul creativ constă în activarea inconştientă a unei imagini arhetipale, care compensează caracterul inadecvat al prezentului şi al societăţii în care trăieşte persoana. Jung descrie opt tipuri de personalitate, dintre care două sunt creative şi asigură activarea inconştientă a imaginilor arhetipale, şi anume: tipul intuitiv-extravert, care este descris ca sociabil şi creativ, şi tipul intuitiv-introvert, detaşat, sensibil, puţin sociabil, focalizat pe intuiţii (Jung, 1994).

Dacă pentru Freud creativitatea are o origine individual-biologică, fiind un mod de apărare în faţa socialului şi presupunând o componentă inconştientă şi implicare afectivă, în teoria adleriană creativitatea are o componentă potenţială înnăscută, care se modelează şi se dezvoltă corelativ cu condiţiile sociale. Pentru Jung însă rolul creativităţii este de a depăşi vicisitudinile adaptării în prezent cu ajutorul modelelor arhetipale, modelele sociale verificate şi interiorizate de individ.

Allport publică în anii '30 una dintre cărţile de referinţă din domeniul psihologiei personalităţii (*Pattern in Growth of Personality*, 1937, apărută la noi în 1981, sub titlul *Structura şi dezvoltarea personalităţii*), în care expune teoria factorială a personalităţii. El consideră că psihanaliştii şi neo-psihanaliştii au exagerat rolul inconştientului, ca unică forţă activă a personalităţii adulte, dar admite şi existenţa unor elemente motivaţionale care aparţin inconştientului. Adultul nu este prizonierul conflictelor din copilărie, structura ego-ului se bazează şi pe trăirile prezente şi pe anticipările viitorului.

Dacă pentru Freud personalitatea are doar un fundament genetic şi, ca urmare, sursele de anxietate sunt identice, pentru Jung arhetipurile au şi ele un numitor comun, ceea ce permite o oarecare generalizare a comportamentelor. Allport insistă pe unicitatea personalităţilor, care se structurează pe baza unor date înnăscute, dar cu evoluţii individuale în funcţie de experienţa fiecăreia. Autorul consideră că personalităţile umane sunt structuri unice care au ca elemente componente trăsături cu niveluri diferite de generalitate. Fiecare persoană îşi construieşte în mod creativ propriul comportament sau stil de viaţă. Motivaţia se caracterizează prin autonomie funcţională, adică nu este dependentă de copilărie, ci de prezent şi de adecvarea la prezent. Admiţând capacitatea de autoconstruire conştientă a persoanei umane, având ca scop utilizarea tuturor potenţialităţilor într-un mod creativ, Allport se apropie de abordările umaniste şi defineşte creativitatea ca fiind „un stil de viaţă ce permite deplina funcţionare a personalităţii" (Allport, 1981). Creativitatea este considerată o trăsătură generală a persoanelor adulte, o substructură de personalitate, iar substratul psihic al creaţiei este „o dispoziţie spre nou, o anumită organizare a proceselor în sistem de personalitate".

Cropley consideră că, în obţinerea unei performanţe originale, important este stilul cognitiv. Autorul descrie două stiluri cognitive. Primul este specific *persoanelor „legate" de concept*, care ignoră informaţiile perceptive şi utilizează doar concepte gata definite în demersul cognitiv. Al doilea este caracteristic *persoanelor „legate" de percepţii*, care utilizează conceptele în definirea şi explicarea percepţiilor, „construind" propriile concepte. Acest al doilea tip este specific creativilor, căci latura cognitivă a personalităţii se structurează deschis şi continuu. Această „continuă construire" cognitivă se va reflecta şi la nivel comportamental, persoanele al căror stil cognitiv este structurat astfel fiind foarte active, mereu în căutare de informaţii (Cropley, 1969).

În psihologia românească, relaţia abilităţi-personalitate în creativitate a reprezentat un domeniu constant de interes. Popescu Neveanu, considerat iniţiatorul unor cercetări esenţiale în domeniul creativităţii, este autorul teoriei de tip bifactorial (vectori şi operaţii), care plasează creativitatea în contextul şi la nivelul cel mai cuprinzător al sistemului psihic uman.

Teoria bifactorială plasează creativitatea în „interacţiunea optimă şi consubstanţialitatea dintre aptitudini şi atitudini". Conform acestei teorii, aptitudinile generale şi speciale, de nivel cel puţin mediu, constituie o condiţie necesară, dar nu şi suficientă pentru creativitate. Prezenţa atitudinilor

creative se dovedeşte indispensabilă. Ele se comportă ca nişte vectori care provoacă şi declanşează ciclurile operatorii (aptitudinile), pilotându-le constructiv. Aptitudinile au rol de instrumente ale creativităţii, în timp ce atitudinile se comportă ca vectori care orientează şi energizează activitatea. De asemenea, Paul Popescu Neveanu discută rolul inconştientului în creaţie. „Nu trebuie uitat că orice act psihic presupune o anumită conlucrare între inconştient şi conştient, cel din urmă fiind esenţial" (Popescu Neveanu, 1971).

Mihai Bejat (1981) propune un model factorial al creativităţii. Trei tipuri de factori intervin în crearea noului: a) factori psihologici: intelectuali, nonintelectuali, aptitudini speciale; b) factori biologici: ereditatea, vârsta, sexul; c) factori sociali: condiţii socio-economice şi culturale, condiţii educative.

Din punctul de vedere al factorilor psihologici, autorul consideră că abilităţile intelectuale determinante pentru creativitate se subsumează noţiunii de stil perceptiv şi desemnează modalitatea de reacţie cognitivă la problema de rezolvat. Sunt două tipuri de stiluri cognitive, sintetic şi analitic, plus variantele extreme: hipersintetic şi hiperanalitic. Creativii aparţin preponderent tipului sintetic, urmat de cel hipersintetic, şi cel mai puţin creativ este stilul analitic. Hiperanaliticii nu sunt creativi. Ideal pentru creativitate rămâne tipul perceptiv mixt sintetico-analitic.

Mihaela Roco, într-un studiu publicat în 1993, propune un model de tip „psihometric" al creativităţii. În evoluţia personalităţii creative intervin trei grupe de factori: a) factorii intelectuali, care includ inteligenţă, curiozitate cognitivă, imaginaţie creativă, flexibilitate, capacitate de observaţie, pasiune profesională; b) factorii atitudinali, care presupun perseverenţă, independenţă de gândire şi acţiune, receptivitate şi deschidere la nou, respect pentru adevăr, iniţiativă; c) factorii motivaţionali, care se referă la importanţa şi utilitatea rezultatelor muncii desfăşurate, deschiderea informaţională şi profesională, capacitatea de autosusţinere şi aceea de a se lăsa stimulat, încurajarea persoanelor cu idei şi iniţiative profesionale, climat intelectual favorabil.

În studiile sale, Ioan Mânzat (1981) este preocupat în special de problematica formării persoanelor creative. Pe linia prefigurată de Polya în 1945, autorul tratează capacitatea de investigaţie sau capacitatea creativă ca pe un mecanism privilegiat al euristicii. Metoda privilegiată pentru exersarea capacităţii de investigare a elevului este învăţarea prin descoperire dirijată – consideră acesta.

Personalitatea creativă presupune o dublă determinare: individuală – înnăscută – şi socială. O serie de elemente energizante, determinate de raportul

expectanţe individual înnăscute - permisivitate socială, fundamentează structurarea proceselor psihice în sistem de aptitudini sau de abilităţi. Nivelul inconştient al personalităţii, ca forţă energetică primară, arhetipurile, ca elemente interiorizate ale factorilor socio-culturali, şi trăirile frustrante, ca elemente generatoare de comportamente de compensare, au un rol important în evoluţia comportamentului creativ.

Ravenna Helson (1999) consideră că „Psihologii ar înţelege mai bine cine devine creativ şi cum acţionează oamenii creativi dacă creativitatea ar fi studiată ca un sistem ecologic, cu atenţie sporită asupra fluxurilor dintre procesele creative şi resursele de personal şi de ecosistem. În acest sens, problema importantă nu este cine sau ce este creativ, ci unde este localizată creativitatea în cadrul sistemului social". Autoarea oferă şi răspunsul la întrebarea care apare imediat după aserţiunea de mai sus, şi anume cum se poate măsura personalitatea creativă ca o parte a unui sistem social. Ea propune trei căi, care să evalueze aspecte dependente de situaţie ale cogniţiei, motivaţiei şi comportamentului, şi anume: conceptualizarea sistemului social astfel încât să se arate unde şi cum se integrează persoanele creative, definirea caracteristicilor organizaţiilor (stabilitatea acestora fiind pe primul loc între criteriile de evaluare), precizarea locului inovaţiei şi al stilului creativ prin raportare la primele două.

Tardif şi Sternberg (1988) sintetizează rezultatele studiilor asupra caracteristicilor motivaţional-atitudinale ale personalităţii creatoare (vezi tabelul 1.2). Regăsim în această sinteză atât trăsăturile care generează şi susţin o evoluţie creativă, cât şi efectele dezvoltării comportamentale corespunzătoare (nonconformiste) în planul trăirilor afective.

BCU IASI / CENTRU

Tabelul 1.2. Caracteristici motivaţional-atitudinale ale personalităţii creative (după T. Tardif şi R. Sternberg, 1988)

CARACTERISTICI	BARRON	FELDMAN	GARDNER	GRUBER & DAVIS	HENNESSEY & AMABILE	PERKINS	SIMONTON	STERNBERG	TAYLOR	TORRANCE	WALBERG	WEISBERG
Spirit de aventură	*		*		*		*			*	*	
Perseverenţă			*	*			*	*		*	*	
Înclinaţie spre cercetare					*	*	*	*			*	
Deschidere la experienţe noi	*						*	*	*	*		
Spirit de lider					*	*	*	*			*	
Disciplină şi capacitate de ordonare a propriei activităţi			*		*		*	*		*	*	*
Motivaţie intrinsecă				*	*	*		*			*	
Centrare pe sarcină				*	*		*					*
Realizare independentă		*		*			*	*	*			
Competitivitate				*	*			*		*		
Nevoie de intimitate							*	*		*	*	
Prezenţă socială bună		*	*				*			*		
Toleranţă la ambiguitate						*		*	*			
Interese multiple							*				*	
Valorizarea originalităţii şi creativităţii						*					*	
Neconvenţionalitate în comportament	*							*			*	
Nevoie de „experienţe de vârf"	*										*	

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

1.6. Performanţă

Ca şi procesul creativ, performanţa creativă (produsul creativ) a fost definită diferit de psihologi, în funcţie de poziţia teoretică pe care s-au plasat. Ghiselin (1952) precizează că măsura creativităţii unei performanţe este dată de „gradul în care aceasta restructurează universul cunoaşterii". Brunner (1962) consideră creativă orice performanţă care determină *surpriza reală* şi *şocul recunoaşterii*. Taylor (1989) descrie structura performanţei creative. Autorul susţine că aceasta poate lua forma unor „comportamente, idei, obiecte sau altceva, cu condiţia să fie îndeplinit criteriul de noutate, indiferent de modul în care este exprimat". Amabile (1982) precizează: „Un produs este considerat creativ dacă îndeplineşte două condiţii – noutate şi adecvare la o sarcină deschisă. Un produs este creativ în măsura în care un juriu de experţi consideră că este original" (p. 575). În ultimii ani, o modalitate de evaluare a performanţelor sau produselor creative a fost aceea a juriului. Jurizarea presupune un grup de experţi care au rolul de a clasifica şi ordona creaţiile, respectând criteriile noutăţii şi adecvării acestora.

Studiind creativitatea prin prisma psihologiei sociale, Amabile (1982) precizează criteriile de apreciere a gradului de noutate al performanţei: a) existenţa unui statut de originalitate al produsului creat, recunoscut de un juriu – juriul poate fi şi validarea socială largă; b) condiţia de adaptabilitate a creaţiei, care departajează între normal şi patologic la nivelul produselor noi; c) absenţa criteriului „timp" pentru recunoaşterea unui nou produs, lăsând astfel posibilitatea creării unor criterii de apreciere adecvate.

Vasile Pavelcu propune trei criterii de apreciere a noului şi a originalului, care vin să le completeze pe cele enumerate anterior. Autorul afirmă că dintr-o perspectivă generalizatoare se pot identifica: un criteriu psihologic (când produsul realizat are o semnificaţie strict personală), un criteriu sociologic (când valoarea produsului influenţează şi progresul spiritual al comunităţii umane) şi un criteriu al noutăţii (asupra căruia există un acord unanim, dar care coexistă într-o unitate greu disociabilă cu un alt parametru – cel al originalităţii). Ultimele două criterii caracterizează atât linia ascendentă, cât şi linia descendentă a evoluţiei fenomenelor, întrucât noutatea şi originalitatea pot fi deopotrivă atributele unei crime diabolice, cât şi ale unei descoperiri ştiinţifice epocale. În acest context devine evident faptul că ele reprezintă indicatori defectuoşi, lacunari. Invocarea unui alt criteriu, cel al utilităţii, retuşează parţial disfuncţionalităţile create, fără a elimina însă toate confuziile posibile. Controversele generate de acest criteriu impun necesitatea

de a considera validarea socială ca singurul mijloc invulnerabil de atestare a unei creaţii (Pavelcu, 1972).

Aplicarea acestui criteriu implică însă o serie de dificultăţi, în special în ceea ce priveşte creativitatea în artă, unde valorizarea socială poate să apară mai devreme sau mai târziu, în raport cu momentul creaţiei.

Ravenna Helson consideră că măsurarea creativităţii în funcţie de performanţe prezintă o serie de limite şi ridică anumite probleme. La copii şi la handicapaţi, de exemplu, performanţa nu se constituie ca un criteriu de studiu al personalităţii creative.

De asemenea, o serie de probleme – spune autoarea – se datorează definiţiilor. Caracteristicile realizatorilor creativi pot fi atribuite originalităţii şi viziunii lor, dar ele pot fi atribuite, de asemenea, şi motivaţiilor pentru anumite realizări, precum şi nevoii de succes.

Altă problemă este determinată de faptul că unele caracteristici ale realizatorilor creativi eminenţi, cum ar fi încrederea, pot fi atribuite etapei de viaţă în care se află sau experienţei personale în ceea ce priveşte succesul. Soluţia la această ultimă problemă este evaluarea modului în care personalitatea creativă se modifică o dată cu vârsta şi cu recunoaşterea publică.

Pickard (1990) defineşte creativitatea ca un fenomen calitativ care presupune reperceperea realităţii. În funcţie de modul de apreciere a noului, se diferenţiază o creativitate individuală şi una publică. Creativitatea individuală depinde de abilităţi de transformare, de reinterpretări şi de transformări în plan personal. Criteriul de apreciere a nivelului de originalitate este individual şi reprezintă măsura în care produsul satisface trebuinţele de frumos şi practic. Creativitatea publică este cea care se confruntă cu necesitatea de preluare de către societate şi presupune valori adecvate de apreciere a noului, recunoscute la nivel social.

Paul Torrance discută într-un articol privitor la persoanele înalt creative (*The Beyonders and Their Characteristics*, 1991) problema *nou-creatului*, a criteriului şi a implicaţiilor pentru individ. De obicei, ideile care nu dispun de o bază teoretică, dacă nu şi practică, bine definită, sunt fie refuzate, fie ignorate, fie ridiculizate, sau, mai exact spus, puse sub semnul întrebării: „Nu este o poziţie surprinzătoare, pentru că ideile originale sunt întotdeauna generate şi înţelese de o minoritate, cel puţin într-o fază de început. A emite o idee nouă înseamnă automat să te situezi într-o minoritate, şi aceasta este foarte puţin confortabil" (p. 72).

Sintetizând criteriile de apreciere a creativităţii ca produs enumerate de diverşi autori, se creionează următorul tablou:

- nivelul potenţialului creativ impune o serie de caracteristici care nu ţin de funcţionalitatea factorilor raţionali, de activitatea de învăţare, şi care sunt prezente la nivelul nou-creatului, departajând produsele originale de cele banale (Torrance, 1989);
- se consideră *a priori* că există niveluri diferite de originalitate, dar şi o continuitate a originalităţii normal distribuite (Cattell şi Butcher, 1968);
- nu se pot stabili liste de caracteristici care să departajeze performanţele creative de cele noncreative, dar originalul se impune în virtutea calităţii sale de paradox adaptat, fără a fi nevoie de o listă de termeni specifici (Barron, 1968);
- criteriul de apreciere se poate situa la nivel individual sau public (Pickard, 1990);
- performanţa originală presupune comportamente originale (Torrance, 1989);
- comportamentul poate fi considerat el însuşi performanţă creativă, în funcţie de gradul de originalitate prin care se impune (Torrance, 1989).

1.7. Context social

Teoriile psihologice au definit personalitatea prin atributele specifice funcţionării în sistem. Aceasta presupune trei dimensiuni: oameni, idei şi context social. Psihologii umanişti, spre deosebire de psihanalişti, acordă locul cuvenit contextului social în structurarea personalităţii. Karl Rogers (1986), reprezentant al teoriei umaniste, susţine că procesul de construire a personalităţii sau a propriului *self* presupune o succesiune de reacţii adaptative şi este mai puternic influenţat de social decât de înnăscut şi inconştient. În lucrările sale, Rogers nu a definit niciodată formal personalitatea, dar a descris o serie de calităţi care permit evoluţia independentă a fiinţei umane şi le-a denumit „nucleul organizator, creativ şi adaptativ al personalităţii". Acest nucleu se numeşte *self* şi este un model conceptual, organizat şi consistent, alcătuit din percepţiile personale ale individului, sub formă de interese, motivaţii etc. Dezvoltarea unui *self* creativ presupune un mediu social caracterizat prin siguranţă şi libertate, care permite funcţionarea optimă a motivaţiei şi a evoluţiei individuale. Teoria lui Rogers este prima care insistă asupra caracteristicilor ambientale ca o condiţie a evoluţiei creative a personalităţii.

Abraham Maslow (1970) explică dezvoltarea personalităţii prin structurarea reglajelor motivaţionale. Prin modelul piramidal al trebuinţelor, Maslow susţine că fiecare persoană se naşte cu un set de trebuinţe, baza propriei dezvoltări psihice, cărora li se adaugă cele de recunoaştere socială şi de dezvoltare a propriei persoane. Primele şase niveluri reprezintă *trebuinţe bazale, homeostazice*. Ultimele două niveluri sunt reprezentate de trebuinţe superioare, rezultate ale evoluţiei culturale, mai puţin urgente pentru subiectivitate, a căror satisfacere asigură autorealizarea şi care reprezintă *motive de creştere* sau *de dezvoltare*.

Analizând caracteristicile motivaţionale ale persoanelor recunoscute social ca dispunând de calităţi de excepţie, Maslow descoperă prezenţa unor seturi de motive, diferite de cele descrise în piramida trebuinţelor, care stau la baza comportamentelor. El le numeşte *metamotive* sau *motive B – meta* sau *B* având sensul de *superior* sau *beyond*. Reamintim că Paul Torrance, atunci când descrie personalităţile înalt creative, foloseşte acelaşi termen. Nivelul metamotivelor, nivel superior de dezvoltare, este caracteristic persoanelor apte să-şi utilizeze calităţile potenţiale şi să se realizeze independent de context. Prezenţa metamotivelor induce caracteristici comportamentale de tipul: capacitate de a percepe corect realitatea, acceptare de sine şi toleranţă, spontaneitate şi naturaleţe, focalizare pe probleme, detaşare şi independenţă, autonomie, experienţe de vârf (*peak experiences*), umor, rezistenţă la aculturaţie (rezistenţă la influenţele negative generate de preluarea de către comunitate a unor elemente de cultură aflate pe o treaptă superioară sau inferioară). Persoanele care se situează la nivelul metatrebuinţelor reprezintă o „minoritate", şi doar puţine ajung la capacitatea de autoconstruire activă, creativă.

Poziţia de minoritar a creativului a fost discutată frecvent în psihologie. Otto Rank consideră că un om creativ este acela care, pus în faţa unui conflict între nevoia de a-şi exprima voinţa proprie şi nevoia de a îndeplini voinţa părinţilor sau a altor agenţi sociali, transcende acest conflict, producând creaţii proprii valoroase. Tot el semnalează un paradox înrudit, şi anume faptul că persoana creativă trebuie să găsească echilibrul între respectul pentru tradiţie şi nevoia de a o schimba.

În acest context, considerăm importantă opinia Ravennei Helson: „Teoriile asupra personalităţii creative construite pe paradoxuri tind să portretizeze individul creativ ca fiind foarte complex şi cu o viziune largă" (Helson, 1999).

Prin susţinerea capacităţii de autodeterminare a personalităţii, prin depăşirea explicaţiei conform căreia biologicul este singura trăsătură care condiţionează evoluţia creativă, teoriile umaniste se situează la polul opus faţă de teoriile psihanalitice şi reprezintă, din acest punct de vedere, o treaptă intermediară între teoriile psihanaliste şi cele behavioriste.

Teoriile sociologice duc mai departe cercetările de antropologie culturală, insistând pe importanţa experienţelor sociale în edificarea *eu*-lui şi pe modelul cultural.

Theresa Amabile publică în anii '80 studii de microsociologie, centrate pe factorii contigenţi actului de creaţie, pe impactul variabilelor care aparţin unui context social determinat asupra actualizării creaţiei. Creativitatea rezultă dintr-o structură particulară de trăsături de personalitate, abilităţi cognitive şi caracteristici ale contextului social, al cărei nucleu este motivaţia intrinsecă.

Modelul creativităţii propus de Amabile este un model componenţial, centrat pe factorii psihosociali şi pe relaţiile interpersonale. Factorii care au rol în obţinerea performanţei creative sunt: abilităţi specifice domeniului, abilităţi creative relevante, motivaţie intrinsecă.

Abilităţile specifice domeniului presupun aptitudini speciale, deprinderi specifice şi cunoştinţe în domeniu. Ele depind de capacităţile cognitive înnăscute, de percepţie şi motivaţie (factori înnăscuţi) şi de educaţie. În cadrul etapelor creaţiei, acest tip de deprinderi sunt active sau prezente în fazele de preparare şi de validare a actului de creaţie.

Abilităţile creative relevante presupun caracteristici diferenţiatoare ale stilului cognitiv şi ale stilului de muncă şi, de asemenea, seturi de cunoştinţe corelate domeniului. Prezenţa lor depinde de antrenamentul în domeniu, de experienţa în generarea ideilor şi de trăsăturile de personalitate. În etapele procesului creativ, ele intervin în finalul etapei de germinare, deci în momentul *insight*-ului. Trăsăturile de personalitate care susţin abilităţile creative relevante şi pe cele specifice domeniului sunt: independenţa, autodisciplina, perseverenţa în faţa frustrării şi relativa indiferenţă la aprecierea socială.

Motivaţia intrinsecă asigură atitudini favorabile faţă de domeniul de activitate şi justifică angajarea în domeniu. Acestea depind de nivelul iniţial al motivaţiei intrinseci, de prezenţa sau absenţa constrângerilor din mediu şi de capacitatea individului de a minimaliza constrângerile exterioare printr-o percepţie valorizatoare a propriilor motive. Amabile susţine

necesitatea rezistenţei creatorului în faţa presiunilor sociale egalizatoare şi a acceptării de către acesta a unei poziţii de „minoritar". Ceea ce presupune capacitatea de a nega trebuinţa de recunoaştere socială, pentru că aceasta se obţine prin „supunere" la normele validate social. Or, normele sunt, prin structura lor, un factor de blocare a creativităţii.

Abilităţile condiţionează generarea de idei, motivaţia este prezentată ca factor care asigură atât selectarea problematicii dintr-o multitudine de variante, cât şi susţinerea ideii noi în faţa forţelor stabilizatoare şi egalizatoare reprezentate de nivelul de cunoaştere şi de criteriile de evaluare ale grupului social care validează noul. Factorii sociali intervin ca susţinători sau inhibitori ai creativităţii. Factorii sociali care susţin evoluţia creativităţii sunt: atmosfera deschisă şi de încurajare în grup, recunoaşterea valorii individuale (fără ca aceasta să reprezinte o trebuinţă intrinsecă, ci un element de susţinere a ceea ce există deja, care intervine în *post-creaţie*), dorinţa de schimbare a grupului. Este important, de asemenea, un manageriat optim, care să asigure: echilibrul corect între libertate şi constrângere, fixarea scopurilor şi a procedurilor pentru a atinge aceste scopuri, organizări participative şi colaborative, sisteme de lucru care să permită satisfacerea intereselor şi a deprinderilor, sisteme deschise de comunicare, feed-back de susţinere şi constructiv, compensaţii echitabile şi generoase pentru activităţi, absenţa competiţiei interne.

Prin raportare la creativitate, recompensa este un mijloc de constrângere, ea fiind în contradicţie cu motivaţia intrinsecă. Amabile (1983) precizează: „Oamenii sunt mai creativi când sunt motivaţi de interes, bucurie, satisfacţie şi schimbare datorate muncii în sine, şi nu de presiuni externe" (p. 104). Prin presiuni externe se înţeleg atât evaluările negative, cât şi cele pozitive, recompensele.

Modelul componenţial al creativităţii construit de Theresa Amabile în anii '80 oferă o soluţie controversei creativitate-inteligenţă, prin considerarea creativităţii ca fiind dependentă de nivelul motivaţiei intrinseci, şi nu de o anume participare a inteligenţei. Fără a nega rolul inteligenţei, autoarea situează originea creativităţii la nivelul unei structuri particulare a caracteristicilor de personalitate, a abilităţilor cognitive şi a trăsăturilor contextului social. Factorul activ al acestei structuri este motivaţia intrinsecă. Contextul social are două roluri: primul ţine de structurarea ontogenetică şi funcţionarea motivaţiei, iar al doilea este acela de deţinător al criteriilor de recunoaştere şi de validare a valorii nou-creatului.

Ravenna Helson pune în discuţie importanţa motivaţiei intrinseci, arătând că, într-un studiu făcut pe adolescenţi din diferite domenii ale artei, subiecţii au descris o paletă largă de gratificaţii ale muncii lor, multe dintre ele nereflectând motivaţii intrinseci. „Deşi deosebirea dintre motivaţia intrinsecă şi cea extrinsecă este importantă – afirmă autoarea –, aceste concepte au nevoie de specificare, elaborare şi calificare dacă ele urmează să fie aplicate sau nu realizatorilor creativi. De exemplu, oamenii creativi au o foame de faimă care poate fi considerată o motivaţie extrinsecă" (Helson, 1999).

Şi alţi psihologi au contestat teoria motivaţiei intrinseci propuse de Amabile. Mark Runco a afirmat că un anume grad de stare negativă este importantă pentru a motiva o persoană astfel încât să obţină rezultate creative. Revine deci ideea frustrării, a conflictului ca element necesar generării unui act de creaţie. Robert Eisenberger, precizează Feist (1999), a demonstrat că anumite recompensări pot să mărească performanţa creativă a elevilor. Tot el argumentează: „Trebuie să spunem că Amabile recunoaşte că, pentru persoanele creative care sunt motivate intrinsec, motivaţia extrinsecă poate fi mai degrabă pozitivă decât negativă în influenţarea rezultatelor. Prin urmare, cea mai sigură concluzie ar fi aceea că motivaţia extrinsecă, în absenţa celei intrinseci, poate submina rezultatul creativ".

Abordând problema motivaţiei creative prin prisma teoriei cognitiviste, Deci şi Ryan (1985) susţin cu date experimentale că impactul oricărui eveniment asupra procesului motivaţional este determinat nu atât de caracteristicile obiective ale evenimentului, cât mai cu seamă de sensul acordat acestuia de către subiectul care îl percepe. Astfel, un eveniment poate fi: informaţional – când oferă informaţii relevante, neutre din punct de vedere emoţional, dar eficiente pentru comportament; de control – când evenimentul este perceput ca o impunere pentru obţinerea unui comportament dorit „de altul"; amotivaţional – când un eveniment este perceput astfel în măsura în care induce sentimente de autodepreciere, lipsă de perspectivă etc.

În studiile sale, Csikszentmihaly (1989) porneşte de la premisa conform căreia ceea ce numim creativitate nu apare din neant, ci în dependenţă de mediul social şi istoric în care trăieşte creatorul. Fenomenul creativ rezultă din interacţiunea mai multor forţe: instituţiile sociale, care selectează ceea ce este valoros, cultura, care păstrează şi transmite ideile selectate, individul, care preia ideile înaintaşilor şi încearcă să le transforme. Fără un fundal cultural în care inovaţiile să fie posibile, persoana creatoare ar trebui să reia

istoria omenirii de fiecare dată. Fără un grup care să evalueze şi să confirme utilitatea inovaţiei, ar fi imposibil de diferenţiat între ceea ce este într-adevăr creativ şi ceea ce este doar bizar, neuzual.

Autorul subliniază delicata balanţă care apare, în cazul creativilor, între nevoia de prieteni, supervizori, colegi, pe de o parte, şi trebuinţa de a menţine o distanţă protectoare de opinia celorlalţi, pe de altă parte. Persoana creativă îşi construieşte deseori cu mare dificultate propriul mediu care îi oferă cele mai mari oportunităţi pentru a-şi menţine dragostea pentru creaţie, această sursă de motivaţie intrinsecă fiind absolut necesară exprimării creative.

Teoria lui Gardner (1989), tangenţială cu teoria sociologică, aduce un plus de noutate prin sublinierea rolurilor sociale implicate de domeniul de creaţie şi prin sublinierea caracterului comunicaţional al creativităţii.

Creativitatea trebuie să schimbe legăturile existente cunoscute şi, în unele cazuri, chiar sistemele de valori ale societăţii, pentru ca produsele originale să fie înţelese şi acceptate. Aceste modificări nu sunt uşor de acceptat, pentru că există forţe care susţin valorile cunoscute. Opoziţia între schimbările creative şi forţele conservatoare face parte din dialectică. Creativitatea este un fenomen calitativ care presupune o repercepere a realităţii şi acordarea unei noi semnificaţii experienţei familiare.

Creativitatea trebuie înţeleasă ca un exerciţiu de flexibilitate căruia i se opune o forţă conservatoare. Această forţă include capacităţi de înţelegere limitate de nivelul de dezvoltare socio-cultural, mentalităţi şi sisteme de evaluare rigide, forme de organizare paralizante etc.

Teoriile şi modelele descrise surprind preponderent persoana în relaţie cu factorii de context social şi efectele acestora din urmă asupra structurării personalităţii creative. Comportamentele dezvoltate de creativi prin raportare la grupul social, comportamente prin care se diferenţiază de noncreativi, sunt sistematizate în tabelul 1.3.

Tabelul 1.3. Comportamente specifice personalităţilor creative (după T. Tardif şi R. Sternberg, 1988)

CARACTERISTICI	CSIKSZENTMIHALY	GARDNER	GRUBER & DAVIS	HENNESSEY & AMABILE	JONSON-LAID	PERKINS	SIMONTON	STERNBERG	TAYLOR	TORRANCE	WALBERG	WEISBERG
Structurare şi dezvoltare independentă a deprinderilor de lucru		*					*					
Educaţie în afara şcolii											*	
Hobby-uri multiple							*					
Afiliaţie la grupuri diverse	*										*	*
Cititori „omnivori"							*					
Comportamente demonstrative în poziţie de „marginalitate"		*										
Tensiuni între izolare şi integrare socială	*	*					*				*	*
Îşi găsesc un mentor							*			*	*	*
Activităţi susţinute exterioare profesiei			*			*					*	*
Tenacitate recunoscută social			*				*				*	
Nivel mediu de şcolarizare				*				*				
Cunoştinţe aprofundate în domeniu	*		*								*	*
Activitate susţinută şi performantă în primele etape de lucru											*	
Caracteristici demografice (provin din familii nonconformiste; experienţe neuzuale – moarte, accidente în familie)	*	*	*				*				*	*
Caracteristici ale contextului social (deschidere la nou; nivel cultural; protecţie şi susţinere a creativităţii)	*	*			*		*		*			

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Teoriile prezentate subliniază necesitatea motivaţiei intrinseci şi a abilităţilor, ca elemente definitorii ale personalităţii creatoare, dar mai ales nevoia de solitudine şi de comunicare, ca faţete contradictorii şi obligatorii ale relaţiei creatorului cu societatea. În măsura în care adolescenţa se caracterizează prin continuă „pendulare" între intensă socializare, pe de o parte, şi izolare, de cealaltă parte (uneori cu aparenţe autiste), ca formulă comportamentală necesară definirii propriei identităţi, se poate concluziona asupra susţinerii reciproce a caracteristicilor necesare creativităţii şi a celor necesare structurării personalităţii. În acest context, creativitatea reprezintă o componentă intrinsecă a personalităţii în adolescenţă.

Caracteristicile care ţin de dezvoltarea intrinsecă a personalităţii, ca şi comportamentele specifice, sunt doar unele dintre entităţile necesare manifestării creative. Societatea, „locul" unde se manifestă şi este recunoscută performanţa creativă, va influenţa structurarea trăsăturilor de personalitate şi, implicit, a comportamentelor, în sensul susţinerii sau blocării acestora.

Talbot (1993) analizează şi descrie caracteristicile societăţilor umane prin prisma a patru *pattern*-uri culturale. Aceste *pattern*-uri se diferenţiază în funcţie de raportul care se stabileşte între următoarele valori: structură, individualitate, schimbare.

Tipul A. În aceste societăţi accentul se pune pe structură, cultura este de tip birocratic şi autoritar, membrii comunităţii nu îşi pot exterioriza ideile.

Tipul B. În aceste societăţi accentul este pus tot pe structură, cu o oarecare orientare spre individualitate, dar insuficientă spre schimbare. Progresul pare a avea loc la nivel concret, dar teorii, concepte întru totul noi nu apar.

Tipul C. În aceste culturi de tip antreprenorial, în cea mai mare parte orientate spre individualitate, inovaţia este puternic evaluată pozitiv, dar dirijată în funcţie de interesele sociale.

Tipul D. În aceste culturi cu o puternică orientare către individ, accentul este pus pe schimbare şi mai puţin pe structură. Inovaţia este vitală pentru supravieţuirea organizaţiei, improvizaţii şi noi concepte fiind acceptate şi necesare.

Teoria *pattern*-urilor culturale aduce un plus de informaţie asupra rolului factorilor sociali în dezvoltarea creativităţii şi ne permite să concluzionăm că, într-o societate de tipul C sau D, creativitatea se va dezvolta fără constrângeri, posibilitatea apariţiei unor personalităţi speciale fiind mult mai mare.

1.8. Evaluare

Theresa Amabile, pornind de la aserţiunea că „Un produs sau o idee sunt creative în măsura în care experţii consideră astfel" (1983, p. 31), propune pentru evaluarea nivelului de creativitate *metoda juriului* sau *a experţilor*. *Evaluatorii* trebuie să aibă experienţă în domeniu, să funcţioneze independent şi să cunoască toate dimensiunile creativităţii.

Se pot monta diferite modele experimentale pentru a determina rolul evaluărilor pozitive sau negative, rolul limitării timpului de lucru etc.

Cornelia Făcăoaru (1973) demonstrează că *interaprecierea ca mijloc de evaluare* a creativităţii are o dublă funcţionalitate. Pe de o parte, este un mijloc de identificare a unor comportamente şi performanţe creative, iar, pe de altă parte, un criteriu extern de validare a rezultatelor obţinute, prin intermediul testelor de creativitate. Interevaluarea şi autoevaluarea sunt două faţete ale aceluiaşi tot unitar, al evaluării în general.

Metoda interaprecierii utilizează trei tehnici distincte:

a) desemnarea cazurilor extreme, în funcţie de un anumit criteriu;
b) clasificarea sau ierarhizarea comportamentelor în funcţie de un parametru dat;
c) evaluarea propriu-zisă, prin care se acordă note fiecărui membru al grupului de evaluat, în funcţie de caracteristica comportamentală determinată.

Metoda descrisă presupune şi prezenţa unui juriu de evaluare, care verifică ierarhia comportamentelor, respectiv rezultatele etapei a doua.

Sternberg (1989), în cadrul *modelului trifactorial al creativităţii*, propune o metodă care are la bază teoria cognitivistă şi care presupune următoarele consideraţii iniţiale:

1) oamenii au o imagine conceptualizată corectă asupra factorilor de creativitate, inteligenţă, capacitate de înţelegere, care le permite o evaluare corectă a prezenţei lor;
2) cei trei factori reprezintă constructe distincte, dar intercorelate;
3) înţelegerea creativităţii trebuie să ţină cont de constructele empirice, dar cu validitate socio-istorică.

În virtutea acestor argumente, Sternberg susţine necesitatea unei metodologii care să ia în calcul conceptele empirice în definirea factorilor psihici şi consideră adecvată acestor cerinţe *metoda de evaluare prin intermediul comportamentelor*, „scala cu ancore comportamentale".

În 1985, Sternberg a început studiile pentru construirea scalei multidimensionale de evidenţiere a comportamentelor asociate creativităţii.

În prima etapă a urmărit determinarea caracteristicilor comportamentale tipice pentru persoanele creative şi a celor tipice pentru persoane recunoscute de către specialişti ca noncreative. Aceasta a condus la stabilirea unor liste de comportamente diferenţiate în funcţie de nivelul de creativitate prezent. A doua etapă a fost cea de comparare şi determinare a diferenţelor comportamentale existente între creativi şi noncreativi.

Comportamentele care reprezintă ancorele pentru recunoaşterea creativităţii se caracterizează prin:

- lipsă de convenţionalitate (creativul se conduce după reguli proprii, are libertate în gândire, este nonconformist);
- niveluri înalte de inteligenţă şi integrativitate (creativul este capabil să facă noi conexiuni, analogii);
- estetică şi imaginaţie (creativul este interesat de arte, are bun-gust şi simţ estetic);
- flexibilitate şi capacitatea de a lua hotărâri rapid;
- nevoie de realizare şi recunoaştere (creativul este energic şi îi place să fie recunoscut).

Din această perspectivă, constructul *creativitate* evidenţiază prezenţa, în definirea sa, a unor aspecte care aparţin inteligenţei, stilului cognitiv şi personalităţii. Integrativitatea se subsumează noţiunii de inteligenţă. Lipsa de convenţionalitate poate fi considerată un stil cognitiv, un mod de apropiere de probleme, ca şi deprinderile decizionale şi flexibilitatea. Nevoia de realizare şi recunoaştere aparţine sferei personalitate-motivaţie (Sternberg, 1989).

BCU IASI / CENTRU UNIVERSITAR

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 2
Creativitate, societate, vârste

2.1. Comparaţii transculturale

Mihaela Roco descrie patru faze ale dezvoltării personalităţii (cicluri de creştere şi dezvoltare), care au semnificaţii diferite din punctul de vedere al creativităţii. Primele două cicluri – formativ şi normativ – nu sunt fertile pentru creativitate, întrucât în aceste etape predomină scopuri convergente (cristalizarea identităţii eu-lui şi a conformării la grup). Următoarele două cicluri – integrativ şi transformaţional – oferă un teren prielnic creativităţii, pentru că se finalizează prin dobândirea unicităţii persoanei şi nevoia ei de exprimare prin ceva nou (Roco, 1992).

În 1962, Torrance face o analiză detaliată a creativităţii ca funcţie integrată în structura personalităţii. Evoluţia personalităţii presupune adaptări succesive la cerinţele sociale şi interiorizări ale normelor morale. Copiii sunt în mod spontan creativi. Ei sunt curioşi şi învaţă repede şi bine „creând" sau „recreând" informaţia pe care o primesc de la adulţi – fie părinţi, fie profesori. Torrance compară curiozitatea copiilor cu aceea a pisicilor. Pisicile sunt extrem de pricepute în a testa limitele şi a distinge în lumea în care trăiesc între ceea ce este periculos şi ceea ce nu este. Copiii au o tendinţă irezistibilă de a explora noi obiecte şi noi locuri (spre disperarea părinţilor!), şi această curiozitate pare a fi baza curiozităţii şi inventivităţii adultului. Până la vârsta şcolară, copiii sunt foarte creativi, au o imaginaţie vie. Se cunosc o serie de expresii-tip care se repetă frecvent copiilor şi care au rolul de a asigura adaptarea la normele sociale şi interiorizarea acestora, dar care au ca efect blocarea creativităţii: „lucrurile trebuie făcute corect" – ceea ce înseamnă în mod obişnuit „într-un singur fel"; „trebuie să fii realist şi să nu te mai prosteşti" – fanteziile sunt asociate greşelilor; „prietenul sau prietena ta face tot aşa?" – o comparaţie care îndeamnă subtil la conformism – şi multe altele.

Chiar dacă învăţătorii şi profesorii cred că acumularea de cunoştinţe este mai eficientă dacă sunt impuse de către o autoritate, cercetările arată că mult mai multe lucruri pot fi învăţate mai eficient şi mai economic prin modalităţi creative (Torrance, 1977).

Studiile transversale şi cele longitudinale au dovedit că originalitatea ca factor al creativităţii are o evoluţie constant crescătoare. Nu acelaşi lucru se întâmplă cu ceilalţi factori, astfel încât creativitatea ca totalitate are o evoluţie caracterizată şi prin momente de regresie, care corespund momentelor de interiorizare a normelor sociale necesare adaptării la regulile comunitare. Momentele de regresie sau de declin sunt evidente, în marea majoritate a culturilor, la patru niveluri de vârstă: la 5, la 9, la 13 şi la 17 ani.

Aceste praguri par a se justifica în corelaţie cu presiunile exercitate de impunerile sociale şi sunt însoţite de o serie de modificări în planul personalităţii.

Astfel, la 5 ani se produce prima „plecare din cuib" – începutul grădiniţei; la 9 ani ne găsim în faţa unei scăderi severe a creativităţii, care pare a corespunde debutului pubertăţii şi care este mai evidentă la fete; următoarea se produce la vârsta de 13 ani, coincizând cu debutul liceului; ultima cădere apare în jur de 17 ani şi pare a fi justificată de părăsirea colectivului şcolar şi începutul vieţii universitare sau al activităţilor profesionale.

Analizând dezvoltarea creativităţii prin raportare la stadiile structurării relaţiilor interpersonale descrise de Harry Stack Sullivan (1953), se pot stabili o serie de similitudini. Din unghiul socializării, la vârsta de 5 ani are loc trecerea la etapa „juvenilă", cum o numeşte autorul, care presupune acomodarea socială şi acceptarea autorităţii exterioare casei, familiei. La vârsta de 9 ani, preadolescenţa se asociază cu debutul formării identităţii, care generează creşterea trebuinţelor de validare consensuală. Trebuinţa de recunoaştere sau de validare din partea grupului susţine dezvoltarea comportamentelor pro-sociale. La vârsta de 13 ani, debutul adolescenţei determină trăiri anxioase generate de nevoia de recunoaştere din partea sexului opus şi se asociază cu interiorizarea de norme morale şi reguli de comportament.

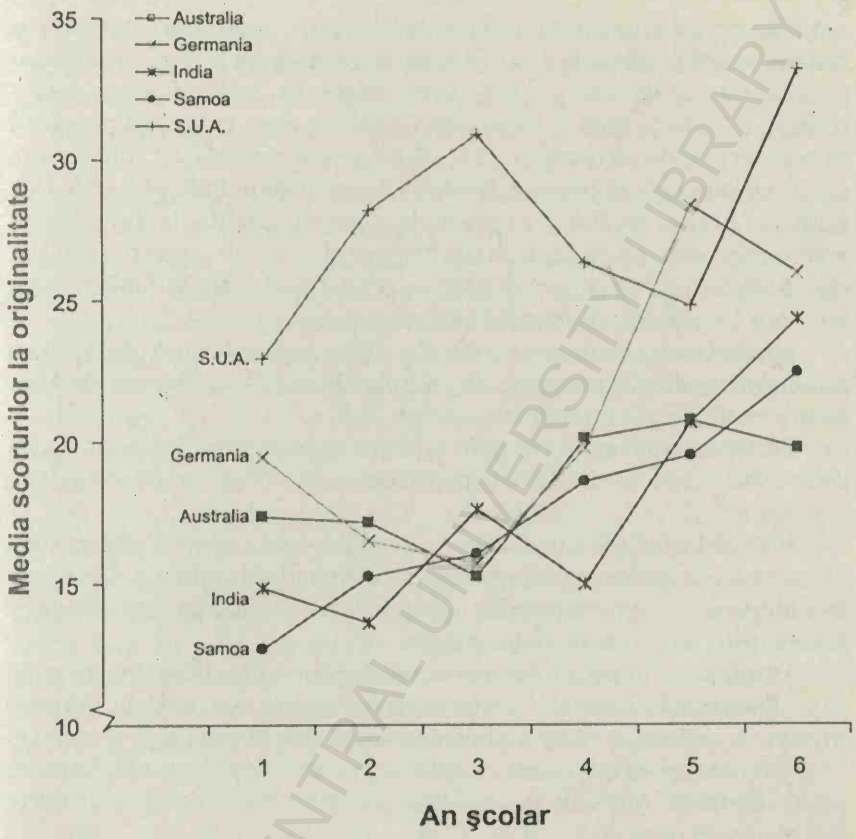


Figura 2.1. Dezvoltarea creativităţii în diferite culturi

Cercetările crosculturale au dovedit că există diferenţe în evoluţia creativităţii.

Figura 2.1 prezintă rezultatele unui astfel de studiu, care s-a făcut cu voluntari din Australia, Germania, India, Samoa şi S.U.A. Analizând evoluţia curbelor care reflectă evoluţia creativităţii raportată la vârste, se constată că în cazul populaţiei din Samoa nu există discontinuităţi în dezvoltarea creativităţii. Aceasta are o evoluţie rectilinie ascendentă, chiar dacă această creştere este sub nivelul atins în alte ţări. *Pattern*-urile de

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

evoluţie a creativităţii sunt asemănătoare pentru copiii din Germania şi Australia până la vârsta de 9 ani, când creativitatea intră în regresie. Ulterior evoluţia este diferenţiată. Astfel, pentru populaţia germană se constată o creştere constantă până la vârsta de 17 ani, în timp ce pentru populaţia australiană se constată o stagnare în evoluţie pentru perioada 9-12 ani, urmată de o nouă perioadă de creştere. Evoluţia creativităţii în India şi S.U.A. este similară. Autorii studiului au presupus că discontinuităţile din evoluţia acesteia se datorează discontinuităţii impunerilor sociale, specifice fiecărei culturi analizate. Prin „discontinuităţi culturale" autorii au denumit evoluţia în salturi a normelor şi impunerilor sociale.

Interiorizarea acestor cerinţe are o apariţie oarecum haotică (dacă privim prin ochii copilului), este asociată cu tulburări la nivelul întregii structuri de personalitate, deci, implicit, a creativităţii.

Perceperea diferenţelor sexuale şi interiorizarea atributelor de rol sexual sunt primele „cerinţe sociale" cu impact asupra dezvoltării originalităţii între 5 şi 9 ani.

La 9 ani apar alte surse de coerciţie, cum sunt cerinţele şcolare mult mai crescute în gimnaziu, comparativ cu cele din şcoala primară. Din teama de a nu greşi şi de a nu fi penalizaţi, copiii se focalizează pe acumularea de informaţii şi mult mai puţin pe creaţie.

La vârsta de 13 ani are loc trecerea de la gimnaziu la liceu. Pentru mulţi copii, aceasta înseamnă schimbarea şcolii şi deplasări mai lungi, în altă parte a oraşului, iar uneori, chiar schimbarea reşedinţei. Nevoia de a fi aprobaţi de ceilalţi găseşte ca mecanism de satisfacere conformismul hainelor, împins până la identitate. Alte surse de anxietate sunt legate de nevoia de recunoaştere de către sexul opus.

La 17 ani, opţiunea profesională şi, în cazul băieţilor, iminenţa serviciului militar, generează noi discontinuităţi.

Societatea pretinde de fiecare dată un nivel de maturitate, anumite comportamente, şi tot ea sancţionează orice abatere. În aceste condiţii, creativitatea, care se conduce de multe ori după „principiul plăcerii" şi mai puţin după norme impuse, nu poate fi adaptativă, ci doar un factor de punitie.

Analiza comparativă a datelor obţinute în două culturi diferite, cum sunt cea americană şi cea din insulele Samoa, confirmă aserţiunea conform căreia discontinuitatea de evoluţie a creativităţii nu este un proces intrinsec, ci se originează în discontinuităţile cerinţelor pe care societatea le are faţă de copii. Studiile asupra populaţiei din Samoa au fost realizate de Mead,

în 1939, şi de Johnson, în 1962. În ciuda unei diferenţe de 30 de ani, obiceiurile, modul de organizare socială ş.a. au fost descrise identic în lucrările celor doi, ceea ce demonstrează că avem de-a face cu o societate stabilă şi, implicit, conformistă. Relaţiile sociale presupun o serie de trăsături care descriu o societate aflată la antipod faţă de S.U.A. În Samoa regulile sociale interzic manifestarea zgomotoasă a nemulţumirii sau a bucuriei, obligă la asumarea responsabilităţii educaţiei între fraţi (copiii mai mari trebuie să preia o parte dintre sarcinile educaţionale ale părinţilor). Alte caracteristici privesc profesiile, care sunt imitative şi reproductive, sau participarea la viaţa comunităţii a tuturor membrilor, indiferent de vârstă (familia lărgită). Participarea la activităţile comunitare fără diferenţieri pe sexe, de la vârstele mici, explică aplatizarea crizelor de identitate sexuală în adolescenţă. Toate aceste caracteristici au ca efect interiorizarea treptată a regulilor sociale, astfel încât nu mai sunt resimţite ca impuneri şi nu au efecte traumatizante asupra dezvoltării personalităţii. În acest context, evoluţia creativităţii (continuă şi cu o intensitate sub nivelul prezent în celelalte comunităţi) se datorează, pe de o parte, interiorizării neconflictuale a normelor sociale şi, pe de altă parte, absenţei trăirilor frustrante, catalizatori ai creaţiei. Discontinuităţile culturale specifice societăţilor evoluate, în care copiii sunt feriţi de impunerile vieţii adulte, pentru ca ulterior să fie „aruncaţi" şi penalizaţi pentru că nu respectă o serie de reguli, generează căderi în evoluţia creativităţii şi disfuncţii în structurarea personalităţii. În societăţile patriarhale, angajarea nediferenţiată a copiilor în viaţa socială permite o evoluţie liniară, fără căderi şi traume, atât ale personalităţii, cât şi ale creativităţii.

Înalt creativii par a depăşi aceste evoluţii, deopotrivă discontinue şi frustrante, prin fixarea unui ideal-ţel, care funcţionează ca proiecţie a viitorului şi ca set de trebuinţe ce orientează şi selectează acţiunile persoanei. De fapt, imaginea, proiecţia în viitor este cel mai bun predictor al performanţelor creative, un predictor mai bun decât performanţele deja obţinute (Torrance, 1993). Polak (1973) a subliniat că evoluţia societăţilor a fost întotdeauna dependentă de o minoritate de persoane creative, de imaginea pe care acestea au avut-o asupra viitorului. Istoria avertizează că societăţile care nu dispun de o imagine clară asupra viitorului dispar. Cu siguranţă avem nevoie de imagini noi, pozitive asupra viitorului lumii, imagini care să reprezinte ţinte spre care să tindem. Fiecare individ în parte, dar şi comunitatea în ansamblu, are nevoie de asemenea proiecţii.

„Dacă poţi să-ţi imaginezi viitorul şi dacă poţi să te îndrăgosteşti de această imagine, de acest vis, şi dacă te angajezi să-l realizezi şi te încăpăţânezi să-l urmezi, eşti de două ori mai norocos" (Torrance, 1991).

De fapt, ce înseamnă această durabilitate a ideii-ţel în evoluţia individului? Mulţi oameni nu visează, nu îşi imaginează ce vor fi în viitor, ce vor face, ce piedici ar putea apărea. Alţii îşi imaginează viitorul, dar nu cred că ceea ce au visat în copilărie se va realiza şi, ca urmare, renunţă. Aceştia din urmă sunt cei care nu îşi valorizează propriile gânduri şi vise. E.P. Torrance (1991) precizează: „În studiile mele am pornit de la ipoteza conform căreia o poveste, chiar o fantezie, poate capta esenţa unei probleme şi distila adevărul astfel încât să devină o idee-ţel, orientativă pentru tot ceea ce va face ulterior individul. Această idee va reprezenta modelul propriu către care va tinde şi care va influenţa esenţial structurarea propriei identităţi". Încăpăţânarea în urmărirea unei idei-ţel din copilărie implică autocunoaştere, înţelegere, dezvoltare şi exploatare a propriilor calităţi, presupune eliberarea de pretenţiile celorlalţi, posibilitatea de a ocoli jocurile impuse, libertate în alegerea jocurilor.

2.2. Vârste

Erik Erikson (1986) precizează: „copilăria este o perioadă esenţială în structurarea personalităţii, dar organizarea şi structurarea ei definitivă depind în mod esenţial de soluţia la criza adolescenţei" (p. 256). O criză este un conflict generat de reorganizări şi restructurări. Jean Maisonneuve (1996) explică: „... resimţirea intensă a unui conflict se datorează fie unei surse de dezechilibru, care poate duce la izolare sau la nevroză, fie unei surse de maturizare şi creativitate, provocând anumite alegeri decisive sau o restructurare a câmpului axiologic" (p. 205).

Creativitatea şi, implicit, procesul de creaţie implică reorganizări şi restructurări cognitive care se finalizează într-un produs nou. Ea poate fi considerată, din acest punct de vedere, o criză. Perioada preadolescenţei este caracterizată prin semnale comportamentale tot mai frecvente ale prezenţei pubertăţii, probleme de definire a rolului sexual, dublate de sentimente de nesiguranţă ş.a. Creativitatea asigură dezvoltarea unor mecanisme de reducere a disconfortului psihic (chiar a anxietăţii, în unele cazuri) generat de intersecţia dezvoltare fizică-inserţie socială.

Adolescenţa este definită ca o etapă de maxime modificări în evoluţia individului. Aceasta presupune definirea structurilor abstracte ale gândirii, care

înglobează experienţa anterioară, capacitatea de repercepere a realităţii, acordarea de noi semnificaţii (proprii) lumii. Conform studiilor cunoscutului psihanalist Erik Erikson, acestei vârste îi este specific conflictul dintre propria identitate şi confuzia de rol, care se datorează atât modificărilor fizico-hormonale, cât şi imperativelor adaptării sociale. Această etapă se poate diviza în două subetape cu caracteristici distincte.

Începutul adolescenţei (14-16 ani) este marcat de declinul jocului de grup, de nevoia de a se afirma, dar şi de a fi acceptat de ceilalţi. În paralel se observă tendinţa de negare, chiar de autonegare, şi insatisfacţii legate de propria persoană. Interesele şi aptitudinile se dezvoltă rapid, dar sunt instabile.

Elkind (1967) subliniază faptul că egocentrismul gândirii este o caracteristică tipică vârstei, care se manifestă prin susţinerea discursului mintal, prin certitudinea prezenţei unor capacităţi speciale de înţelegere a celorlalţi. Presupunând că această înţelegere este validă şi corectă, adolescenţii se situează pe o poziţie de superioritate. Capacitatea lor de „anticipare reală şi corectă" îi plasează în centrul universului. Ei se află astfel parţial rupţi de realitate, colaborând cu un public imaginar, la care raportează uneori scenarii ale viitoarelor evenimente – fabule personale. Aceste scenarii generate de egocentrismul gândirii le permit să aleagă între alternative de acţiune fără a acţiona, de fapt. Ne situăm, aşadar, în plin imaginar, într-un domeniu creat. Capacitatea de a crea pare a avea în acest moment un rol compensator pentru disconfortul generat de integrarea socială.

Prin caracteristicile gândirii (egocentrism) şi ale afectivităţii (negarea valorilor adulţilor şi autonegarea), adolescentul se situează într-o poziţie de minoritar, poziţie ideală pentru a depăşi barierele convenţionalismului social. Gradul de originalitate al performanţelor este însă scăzut, din cauza dezorganizărilor inerente construirii propriei identităţi, care presupune existenţa unor modele de imitat (Torrance, 1962, 1989).

A doua perioadă a adolescenţei (16-18 ani) se caracterizează prin diversificarea intereselor şi printr-un grad mai mare de stabilitate emoţional-afectivă. Structurarea gândirii abstracte permite integrarea ideilor mai mult sau mai puţin originale în sisteme care să susţină experienţele reale. Din punctul de vedere al interiorizării normelor sociale, sfârşitul liceului presupune opţiunea pentru profesie. Creativitatea pare a compensa disconforturile legate de definirea identităţii prin focalizarea pe viitoarea carieră, în sensul în care ea permite şi susţine construirea de scenarii, proiecţii asupra propriului viitor.

Un portret-robot al adolescentului creativ, aşa cum rezultă el din studiile mai multor autori, propune un profil tipic caracterizat de următoarele calităţi: a) îşi asumă riscul (Torrance, 1962); b) caută ocupaţii neuzuale (Torrance, 1989); c) are simţul umorului (Torrance, 1962); d) produce idei noi, are o abordare flexibilă a problemelor şi poate sintetiza idei complexe (Guilford, 1950); e) iubeşte senzaţionalul: zborul, săriturile cu paraşuta, explorările de noi oraşe, şi, eventual, în acest context, fuge de acasă (Davis, 1973); f) construieşte jocuri şi modele (Dauw, 1965); g) este nondefensiv, tolerant la propriile greşeli şi la cele ale altora (MacKinnon, 1992); h) este insistent, superconştiincios în rezolvarea unor probleme, îşi fixează frecvent standarde foarte înalte (Dauw, 1965); i) se angajează total în proiecte aparent nesemnificative şi lucrează intens (Davis, Helfert şi Shapiro, 1977).

Hammer (1961) consideră că adolescenţa este o perioadă de căutare a identităţii şi, ca urmare, ea oferă maximum de avantaje dezvoltării creativităţii şi studiului ei: „În adolescenţă există impresia generală că creativitatea şi personalitatea sunt asociate. Adolescenţii creativi, indiferent de domeniul de creativitate, prezintă un nivel scăzut de implicare în relaţiile sociale, nevoie de independenţă şi autonomie, toleranţă pentru suferinţă, trăiri emoţionale intense şi cu un spectru larg, capacitate de autoobservare şi conştientizare a conflictelor. Este interesant de studiat procesul creativ în adolescenţă, pentru că se pot obţine date importante privitoare la structurarea personalităţii, înainte ca aceasta să se solidifice, înainte de a începe să-şi ascundă motivaţiile".

În ceea ce priveşte evoluţia creativităţii în perioada de maturitate, Ligon (1957) susţine dezvoltarea rapidă a acesteia până în jurul vârstei de 30 de ani. Ulterior, ritmul dezvoltării este mai lent, dar creşterea volumului de informaţii permite „mascarea" acestei încetiniri.

Structurarea creativităţii se poate considera definitivată în jurul acestei vârste, dar după aceasta urmează etape de perfecţionare şi de antrenare a aptitudinilor creative în funcţie de profesie. Performanţele în profesii diferite se manifestă la vârste diferite: în chimie – între 26 şi 30 de ani, în matematică şi în muzică – între 30 şi 40 de ani, în actorie – între 40 şi 50 de ani ş.a.m.d.

Sintetizând rezultatele propriilor cercetări asupra creativităţii, Alexandru Roşca (1981) precizează existenţa a două aspecte: a) puterea de creaţie se manifestă şi la vârste mai înaintate, dacă se păstrează imaginaţia constructivă; b) din cauza rutinei, care presupune o abordare rigidă a problemelor, asistăm

frecvent la o scădere a activităţii creatoare o dată cu vârsta. Putem concluziona că evoluţia creativităţii de la potenţial la manifest sau performanţă este în continuă dependenţă de socializare, cu momente de descreştere în etapele în care integrarea socială este mai evidentă şi cu evoluţii globale spre creativ sau noncreativ, în funcţie de *pattern*-ul cultural.

2.3. Trăsături creative

Evaluările clasice ale creativităţii au făcut apel la o serie de indicatori care măsurau caracteristicile dezvoltării gândirii divergente. Aşa cum am arătat în capitolul anterior, creativitatea nu se poate reduce la proces, dar nici la personalitate sau la produs. Torrance defineşte un concept nou – cel de „trăsătură creativă". Astfel, se depăşesc limitele impuse de o definiţie în sfera procesuală şi se poate evalua creativitatea în sfera abilităţilor cognitive.

Prin prisma trăsăturilor creative se poate stabili atât nivelul de originalitate al nou-creatului, cât şi al persoanei care l-a creat. Evoluţia sau structurarea acestora urmează aceeaşi traiectorie ca şi creativitatea, adică o evoluţie stadială influenţată de prezenţa discontinuităţilor culturale. Torrance şi Safter au definit zece trăsături care pot fi determinate doar în desene şi în arta plastică. Acestora li se mai adaugă abstractizarea semantică şi rezistenţa la închidere.

Abstractizarea semantică (sau capacitatea de a surprinde esenţa) este capacitatea de interpretare abstract-verbală a figurativului. Desenele cu titlu ironic sau satiric fac parte deseori din această categorie, la fel şi titlurile foarte abstracte şi metaforice. Astfel, desenul unui om mai clăpăug intitulat „Om" este foarte departe de a fi abstract semantic, este doar descriptiv. Titlul „Omul cu urechea mare", care „ureche mare" nu este evidentă în desen, deja spune mai mult, depăşeşte concretul şi trimite dincolo de imagine. „Omul cu ureche mare care se antrenează pentru concursul iepurelui" este un titlu descriptiv, imaginativ în care modificarea depăşeşte concretul sau descrierea fizică. „Un univers de sunete" este deja o abstracţie, care transmite mai mult decât ceea ce se poate vedea şi care spune o poveste. Abstractizarea semantică are o evoluţie paralelă gândirii convergente – cu alte cuvinte, de la concret spre abstract –, definitivându-se în jurul vârstei de 14 ani.

Rezistenţa la închidere este trăsătura care măsoară capacitatea de rezistenţă la figura indusă printr-un stimul perceptiv sau rezistenţa la

gestalt. Rezistenţa la închidere are o evoluţie ascendentă, relativ paralelă cu cea a reprezentărilor. Ceea ce înseamnă că între 6 şi 14 ani asistăm la structurarea ei şi după 14 ani se stabilizează, iar destul de frecvent asistăm la o involuţie.

Exprimarea sentimentelor şi a emoţiilor poate fi prezentă sau doar în imagine, sau doar în titlu, sau în ambele. În unele cazuri, sentimentele şi emoţiile pot fi exprimate printr-o replică a figurilor din desen, ca şi în benzile desenate. Unele dintre cele mai comune trăiri exprimate verbal printr-o perifrază sau printr-o metaforă în titlu sunt: tristeţea, fericirea, bucuria, dragostea, mânia, ura, frica, groaza, extazul, singurătatea, dezgustul etc. Sentimentele prezente în desen, nonverbale, sunt mai subtile şi mai greu de descris. Ele se regăsesc în expresiile faciale, în special poziţia gurii, în gesturi, în postura corpului. Cele mai frecvente emoţii şi sentimente sunt detectabile prin imagini de genul: lacrimi, paşi de dans, râs, îmbrăţişare, sărut, luptă, zâmbet, încruntare, braţe întinse simbolizând extazul, îngrijorare, pumni strânşi în semn de teamă sau mânie, raze pentru a simboliza mândria, succesul.

Ontogenetic, capacitatea de a exprima propriile emoţii are o evoluţie ascendentă între 5 şi 9 ani şi o relativă involuţie, sau o perioadă de platou, între 10 şi 14 ani. La 15-16 ani performanţele sunt sensibil egale cu cele de la 9 ani, şi ulterior scad. Această evoluţie nu are nici o legătură cu inteligenţa, ci se poate asocia cu interiorizarea normelor sociale.

Articularea unei povestiri. Persoanele creative sunt capabile să comunice într-un mod clar şi puternic şi, ca urmare, folosesc detaliul sau elaborarea pentru „a contextualiza" o idee. Gradul de complexitate al desenului este un indice al combinatoricii mintale. Abilitatea de „a construi poveşti" apare în jurul vârstei de 6 ani şi se dezvoltă ascendent, corelativ lărgirii sau contactului cu domenii şi medii diverse.

Combinarea şi sintetizarea elementelor. Caracteristică rar întâlnită în desene, presupune abilitatea de a dărâma structurile existente şi limitările şi de a recombina totul într-un nou întreg, sau abilitatea de focalizare pe un element component al structurii şi de construire (sintetizare) pornind de la acesta. Prezenţa acestei trăsături este un indice suplimentar în evaluarea rezistenţei la închidere, căci presupune depăşirea limitelor induse

de percepţie sau de reprezentare. Printre metodele care permit dezvoltarea acestei abilităţi se numără: sinectica, brainstorming-ul, lateralizarea cerebrală şi metodele japoneze. Are o dezvoltare ascendentă începând cu vârsta de 6 ani, până spre sfârşitul liceului, cu o perioadă de platou în jurul vârstei de 10 ani.

Bogăţia imageriei este caracteristica desenului ce asigură realismul imaginii. „Vioiciunea", varietatea, vivacitatea şi intensitatea imageriei sunt caracteristici ale unei imagini clare, puternice, distincte. Nu este neobişnuită apariţia acestei trăsături în conjuncţie cu cea care urmează – bogăţia coloristicii.

Bogăţia coloristicii. În cazul acestei trăsături, în desen se face apel la alt tip de percepţii, în plus faţă de cele vizuale (polisenzorialitatea desenului – tact, miros etc.).

Abilitatea de vizualizare a problemelor şi a soluţiilor lor, ca şi abilitatea de a combina diferite modalităţi senzoriale, este prezentă în special în etapa de incubaţie a procesualităţii psihice creative şi condiţionează nivelul performanţei creative. Coloristica este definită ca excitantă în ispitirea simţurilor, gustului, văzului, pipăitului etc.

Dezvoltarea celor două trăsături de mai sus este diferită. Prima pare a stagna în jurul vârstei de 10 ani şi ulterior are o evoluţie ascendentă. A doua are o evoluţie mai blândă în primii ani, este în descreştere la aceeaşi vârstă (10 ani), pentru a urma apoi o pantă ascendentă mai abruptă, parcă cu tendinţa de a recupera, până în jur de 16 ani.

Umor în titluri şi desene. Umorul este considerat abilitatea absolut necesară realizării sintezei proceselor psihice şi a trăsăturilor de personalitate în creativitate. Desenele, titlurile, sau atât unele, cât şi celelalte, pot exprima ironie, satiră sau orice altă formă de umor. Evoluţia acestei trăsături este constant ascendentă, presupune reintegrări şi readaptări succesive ale disponibilităţii de joc în concordanţă cu vârsta.

Perspectiva vizuală neuzuală de reprezentare a obiectelor şi a personajelor, într-un unghi în care în mod normal nu pot fi percepute, cum ar fi un acoperiş de catedrală (perspectivă de sus în jos), talpa pantofului (perspectivă de jos în sus) ş.a. Trăsătura evoluează ascendent constant începând cu vârsta de 6 ani, până spre sfârşitul liceului.

Perspectiva vizuală internă. Sunt numeroase indiciile care arată că persoanele creative sunt capabile să vizualizeze dincolo de aspectul exterior şi să sesizeze funcţionarea internă, dinamică a lucrurilor. De pildă, interiorul unei case, un vapor văzut de pe fundul mării, părţi ale corpului văzute prin haine, un fetus în burta mamei, oameni în submarin, boabe de mazăre într-o păstaie etc. Această trăsătură, fiind complementară vizualizării neobişnuite, are o evoluţie asemănătoare.

Extinderea (spargerea limitelor) constă în abilitatea de a depăşi limitările imaginare descrise de linii paralele sau de orice alte forme. Capacitatea de a depăşi limitele induse de stimul este al treilea indice corelativ evaluării capacităţii de rezistenţă la închidere prematură, şi dezvoltarea sa este similară acesteia.

Chinestezie şi sunet ca trăsătură a artei plastice pare mai greu de descris. Copiii care nu au inhibiţii fac apel cu mult mai multă uşurinţă la sensibilitatea chinestezică şi auditivă pentru a crea un desen original. Abilităţi precum a vedea un cântec sau a auzi o imagine reprezintă modalităţi de recepţionare a realităţii prin mai multe canale senzoriale. Exemple de desene în care această trăsătură este prezentă sunt: aburul unei pâini proaspete, păr în bătaia vântului, copil plângând, cascadă. Această trăsătură evoluează constant ascendent începând cu vârsta de 6 ani.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 3
Societatea şi nevoia de performanţă

3.1. Provocări

Creativitatea a fost, şi probabil va rămâne, unul dintre conceptele cele mai cercetate în ştiinţele sociale. Termenul de creativitate se asociază fie cu persoana creativă, şi face obiectul studiului psihologiei, sociologiei ş.a.m.d., fie cu obiectul creat, original, şi atunci face obiectul de studiu al axiologiei, epistemologiei etc. Studiul creativităţii şi al personalităţii au în comun un element fundamental – unicitatea individului. Persoana creativă are comportamente şi idei unice, iar psihologia personalităţii studiază ceea ce face ca o persoană să fie diferită de celelalte, cu alte cuvinte, unică.

Gordon Allport afirma în 1937 că substratul psihic al creaţiei este o dispoziţie generală spre nou a personalităţii. Originalitatea ca atribut al unui comportament, al unui obiect, al unui sunet sau al unei imagini se construieşte sau apare ca urmare a efortului depus de o persoană autonomă. Etimologic, „autonom" înseamnă „a se conduce pe sine", iar din punct de vedere psihologic înseamnă „a fi independent de alţii", ceea ce presupune o structură specifică, la nivelul căreia potenţialităţile înnăscute, trăsăturile de personalitate şi factorii de context social concură la obţinerea unei performanţe originale.

Dar ce înseamnă performanţă originală? Caracterul de noutate al unui produs, fie el desen, simfonie sau comportament, presupune acordarea de către comunitate a valorii de nou şi a celei de adecvare la trebuinţele sociale ale acesteia. Evaluarea performanţelor unei persoane se face prin prisma criteriilor de adecvare şi noutate stabilite la nivelul societăţii. Aceasta se conduce însă după reguli stricte, verificate, iar instituţiile şcolare şi cele civile formează un tot unitar şi logic, care funcţionează eficient. În acest context, persoana creativă se află în faţa unui sistem „închis", dar funcţional, care trebuie „spart" pentru a impune noi soluţii, noi informaţii, noi modele de gândire şi comportare.

Recunoaşterea, mai rapidă sau mai lentă, a valorii/adecvării unui produs original este dependentă de capacitatea de înţelegere şi de gradul de flexibilitate socială. În condiţiile unei capacităţi de înţelegere socială limitată, determinată de nivelul sau de formele de organizare socială paralizante, care presupun sisteme de evaluare şi legi rigide, o performanţă originală va fi acceptată cu mare dificultate ca fiind valoroasă. Societăţile deschise, orientate spre nou, o vor integra însă cu mai mare uşurinţă în sistemul de valori deja existent (Talbot, 1993).

Societatea evaluează performanţele sau produsele create, dar influenţează şi formarea indivizilor pe direcţia creativ sau noncreativ. Considerând potenţialul creativ ca un *datum* prin naştere al tuturor persoanelor, cercetările au demonstrat că în cazul societăţilor „închise" performanţele originale sunt mult mai puţin frecvente. Nici în societăţile „deschise" impunerea unei modificări generate prin creaţie nu este foarte uşoară. Orice schimbare presupune o restructurare a legilor existente în favoarea altora, care urmează a se dovedi, în timp, cel puţin la fel de eficiente. Conflictul generat de „minoritatea" creativilor este unul între nou şi vechi şi se face simţit indiferent de tipul de societate, diferenţa fiind doar de intensitate. Acest conflict este condiţia pentru ca o societate să evolueze, iar creativii reprezintă „un vârf de lance" pentru dezvoltarea socială.

Paradoxul evoluţiei sociale se poate formula astfel: „o societate nu poate exista fără respectarea normelor sociale şi fără încălcarea lor".

Respectarea normelor sociale este o condiţie pentru o funcţionare şi o evoluţie coerentă a societăţii, care implică respectarea credinţelor împărtăşite şi larg răspândite în comunitate. Interiorizarea acestora presupune structurarea unor trăsături de personalitate şi a unor comportamente specifice. Dar, aşa cum argumentează Adrian Neculau (1998), dacă anumite atribute ale personalităţii sunt simplificate până la schema unei prejudecăţi, acestea se transformă în stereotipuri care blochează evoluţia societăţii.

Persoanele creative tind să fie asociale şi chiar antisociale, rezistând stereotipurilor şi punând în discuţie valoarea unor norme sociale. Într-o metaanaliză a personalităţii şi a literaturii asupra creativităţii, Gregory Feist (1999) arată că artiştii se deosebesc de non-artişti prin gradul de socializare, responsabilitate, nevoia de recunoaştere şi conformism. Persoanele creative sunt conflictuale, impulsive, nonconformiste, sceptice, independente şi fără interes faţă de obligaţii sau datorii, au nevoie de singurătate. Din această cauză, ele se situează într-un grup minoritar, care

presupune autonomie şi independenţă, ceea ce le permite să rezolve problemele într-un mod unic şi adaptativ, cu alte cuvinte, creativ.

Considerând potenţialul creativ prezent în mod ipotetic la toate persoanele, întrebarea care se pune este ce anume face ca unele să devină creative şi altele – nu. În psihologia creativităţii, în încercarea de a găsi răspunsul la această întrebare, teoriile au avut o evoluţie sinuoasă, de la explicaţiile prin mecanismele de sublimare a impulsurilor neacceptabile pentru societate până la definirea creativităţii ca rezultantă a unui complex dinamic de elemente, care include trăsături individuale şi ale contextului socio-cultural.

Abraham Maslow (1970) susţine importanţa metatrebuinţelor în structurarea unei personalităţi creative. Ele presupun un substrat neurofiziologic înnăscut, deci un potenţial, dar organizarea structurii de tip creativ, ca şi aprecierea calităţii performanţelor, sunt dependente de existenţa în social. Realizarea creativă apare manifestă la intersecţia a două laturi interdependente: potenţial sau înnăscut, pe de o parte, şi manifest, sau construit şi evaluativ, de cealaltă parte. Harrison Gough (1992) studiază potenţialul creativ în legătură cu scalele modelului cuboid al personalităţii. Cercetările dovedesc că potenţialul înalt creativ se asociază cu un anume grad de extraversiune şi nonconformism. Irving Taylor (1959) susţine că persoana creativă trebuie înţeleasă prin prisma proceselor şi a performanţelor obţinute. Ulterior precizează: „procesul creativ şi produsul original au fost constant recunoscute drept criterii ale creativităţii. Societatea a reprezentat o variabilă care a susţinut sau a blocat potenţialul creativ care stă la baza dezvoltării creative în planul procesual şi, implicit, al personalităţii" (p. 101). Taylor indică substructuri ale personalităţii, şi anume procesele psihice, fără să precizeze dacă sunt cognitive, motivaţionale sau de alt tip. Torrance, adept, ca şi Taylor, al determinării performanţei de către caracteristicile procesualităţii psihice subiacente, susţine că dizarmoniile în cunoaştere generează un proces de căutare a soluţiilor, care pot fi creative sau nu. Această teorie se poate numi teoria cognitiv-procesuală a creativităţii, deoarece este centrată pe determinantele cognitive ale procesului psihic. Aceste determinante cognitiv-procesuale structurează sau stau la baza abilităţilor creative.

Pentru Theresa Amabile, creativitatea este puternic dependentă de relaţia cu mediul, dar la nivelul a două dintre cele trei componente care condiţionează performanţele apar trimiteri la dimensiunea potenţială a

creativităţii. Abilităţile specifice unui domeniu depind de capacităţile cognitive înnăscute, de percepţie şi motivaţie. Nivelul performanţei creative este explicat prin impactul factorilor sociali. Modelul componenţial propus este centrat pe factorii sociali extrinseci şi pe caracteristicile relaţionării interpersonale.

Sintetizând cele spuse mai sus, putem afirma că influenţele sociale se exercită de la nivelul procesual, al abilităţilor, la nivelul structurii de personalitate, afectând atât latura cognitivă, cât şi cea motivaţional-atitudinală, şi se corelează cu nivelul de originalitate al performanţei.

3.2. Un răspuns

Analiza studiilor şi modelelor explicative ale creativităţii ne-a permis şi ne-a incitat să propunem un model al creativităţii în adolescenţă şi să îl validăm apelând la un design transversal. Scopul cercetării a fost definirea relaţiilor care se stabilesc între dimensiunile constitutive ale performanţei creative: potenţial, personalitate, factori de context social.

Participanţi la cercetare au fost 169 de adolescenţi, elevi ai unui liceu bucureştean de elită.

Am considerat creativitatea o structură de personalitate, o totalitate organizată de elemente care aparţin aceluiaşi sistem. Am folosit conceptele cibernetici pentru a explicita relaţiile care se pot stabili între elementele structurale ale acestuia, deoarece atributele generale ale sistemului cibernetic sunt caracteristice şi personalităţii. În acest context, putem considera abilităţile creative ca fiind elemente constitutive ale sistemului „personalitate", cu roluri şi funcţii bine determinate. Pe de o parte, personalitatea creativă (sistem organizat de elemente) presupune cu necesitate o structurare creativă a abilităţilor (elemente componente), iar, pe de altă parte, abilităţile în evoluţie creativă structurează o personalitate creativă. Am presupus că evoluţia corelativă a abilităţilor şi a personalităţii creatoare este dependentă de potenţialul înnăscut şi, în acelaşi timp, de influenţele sociale pe care le suportă persoana în dezvoltare.

Studiul pe care l-am făcut s-a bazat pe modelul ipotetic al structurării creativităţii în adolescenţă, care a preluat o serie de concepte specifice teoriilor umanistă, socială şi cognitivistă (vezi figura 3.1).

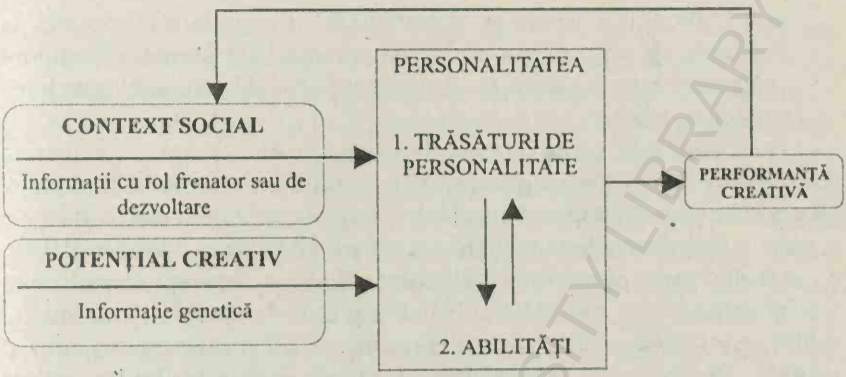


Figura 3.1. Modelul ipotetic al structurării creativităţii în adolescenţă

O scurtă descriere a atributelor specifice fiecărui element al modelului pare necesară în acest moment:

a) Potenţialul creativ este un atribut, o caracteristică individuală, o predispoziţie înnăscută, care se referă la particularităţi analitico-sintetice ale activităţii sistemului nervos. Potenţialul creativ este un *datum* prin naştere al tuturor indivizilor. Guilford (1950) preciza: „Orice individ, indiferent de vârstă, de sex sau de mediu social, posedă un imens potenţial [creativ], din care nu foloseşte decât o infimă parte. Acest potenţial poate fi activat şi dezvoltat printr-o abordare pertinentă" (p. 448). Îl putem considera o trăsătură normal distribuită la nivelul întregii populaţii, o cauză necesară, dar nu suficientă, pentru a determina performanţa creativă (Barron şi Harrington, 1985; Torrance, 1991; Langley şi Jones, 1989);

b) Personalitatea creativă presupune o serie de trăsături particulare. Cercetările au dovedit că între creativitate, psihoticism şi *ego* există relaţii complexe. „Creativitatea presupune un nivel crescut de psihoticism şi un *ego* puternic" (Eysenck, 1995, p. 237). Psihoticismul se defineşte printr-un set de trăsături specifice: egocentrism, empatie, impulsivitate, agresivitate, nesocializare. *Ego*-ul are rolul de a menţine echilibrul psihic, de a nu permite decompensarea personalităţii. Creativul poate fi considerat un „antisocial" care dispune de un *ego* puternic. Aceste trăsături declanşează trebuinţe de „schimbare" şi

permit depăşirea limitelor comunalităţii (obligaţia interiorizată de supunere la legile grupului de apartenenţă). De asemenea, asigură „suportul" necesar pentru a depăşi conflictul declanşat de spargerea rutinelor sociale.

Personalităţile creative sunt descrise, pe de o parte, prin prisma trăsăturilor, „formaţiuni sintetice, dispunând de o relativă stabilitate şi generalitate care determină constantele comportamentale şi care contribuie ca atare la definirea individualităţii", de către Paul Popescu Neveanu (1978), şi, pe de altă parte, prin prisma abilităţilor cognitive, „operaţii de prelucrare a informaţiilor", de către Mircea Miclea şi Ioan Radu (1991). În studiul nostru ne-au interesat atât trăsăturile cognitive, cât şi cele responsabile de relaţiile interpersonale, focalizându-ne pe influenţa factorilor de context social asupra individualizării şi definirii identităţii.

c) Abilităţile creative implică o „funcţionare" cognitivă specifică, un nivel superior de structurare şi funcţionalitate a variabilelor cognitive, volitive, motivaţionale etc. În studiul nostru ne-am ocupat doar de variabilele cognitive.

d) Contextul social poate susţine transformarea potenţialului în performanţă creativă sau o poate bloca. Sarah Hampson (1996) consideră că personalitatea, în termenii trăsăturilor, rezumă şi comunică semnificaţia unor comportamente, fiind socialmente construită din comportamente. Acordarea de semnificaţii, deci „semnificarea" comportamentelor, are un dublu sens: autosemnificarea comportamentelor (dependente de modelele educaţionale) şi semnificaţia acordată de „ceilalţi", de grupul social, care reacţionează în funcţie de valorile/caracteristicile contextului social. Prin urmare, comportamentele creative pot fi inhibate atât de modelele educaţionale conservatoare, cât şi de semnificarea lor negativă de către grupul social în care trăieşte persoana. În câmpul valorilor, nesupunerea la legile comunităţii poate avea o conotaţie pozitivă sau negativă, în funcţie de sursa care o generează. Motivaţia care determină comportamentele de depăşire a rutinelor este diferită: „... resimţirea intensă a unui conflict se datorează fie unei surse de dezechilibru, care poate duce la izolare sau la nevroză, fie unei surse de maturizare şi creativitate, provocând anumite alegeri decisive sau o restructurare a câmpului axiologic" (Maisonneuve, 1996, p. 197).

e) Performanţa creativă a fost definită în termeni de noutate şi utilitate socială. Ea poate fi analizată atât la nivelul comportamentelor, cât şi la

nivelul produselor concrete. Paul Popescu Neveanu (1978) afirmă: „Performanţele reprezintă rezultate ale activităţii care deţin un rang maxim, fie în ordine individuală, fie în cea colectivă" (p. 531). În funcţie de domeniul în care se manifestă, se poate discerne între performanţe în ştiinţă, în artă, la nivelul comportamentelor ş.a. Performanţele sunt creative sau originale atunci când întrunesc calitatea de nou şi de adecvare la trebuinţele sociale. Criteriile în virtutea cărora se acordă aceste atribute sunt stabilite de comunitatea socială, se aplică tuturor tipurilor de performanţe şi se modifică, în timp, în funcţie de organizarea socio-culturală. În acest studiu ne-am restrâns de la perspectiva generală a comunităţii, văzută ca grup mare de indivizi cu interese şi norme comune, la perspectiva imediată a contextului social (respectiv familie, grup şcolar etc.), care influenţează în mod direct dezvoltarea comportamentelor individuale.

Pentru a determina profilul personalităţii creative în adolescenţă, am presupus că între elementele constitutive există relaţii de interdependenţă care asigură funcţionarea creativă a structurii. Am pornit de la următoarele ipoteze:

1. Structurarea congruentă a variabilelor operaţionale figurale şi verbale la nivelul abilităţilor conduce la performanţe creative;
2. Consecinţa nivelului superior al potenţialului creativ este structurarea congruentă a abilităţilor cognitiv-creative şi a trăsăturilor cognitive de personalitate;
3. Trăsăturile de personalitate responsabile de stil şi relaţii interpersonale intermediază între potenţial şi abilităţile cognitiv-creative;
4. Întărirea socială pozitivă (semnificarea pozitivă a comportamentelor, conform lui Hampson) dă sens creativ stilului şi orientării interpersonale.

Analiza din perspectivă personologică – sau ecologică, conform Ravennei Helson – a urmărit trei faţete ale creativităţii. O primă analiză a urmărit să stabilească rolul potenţialului creativ în structurarea personalităţii şi efectele pe care aceasta le are prin raportare la performanţa creativă. Implicarea potenţialului creativ în obţinerea performanţei creative a fost evaluată atât la nivelul abilităţilor, cât şi al caracteristicilor integratoare, al trăsăturilor de personalitate. În continuare, ne-a interesat să stabilim factorii sau caracteristicile contextului social care facilitează structurarea personalităţii creative sau noncreative. În locul denumirii generice de „mediu social", larg utilizată în literatura de specialitate, am preferat să o utilizăm pe cea de „context social", considerând că fiecare individ evoluează şi se dezvoltă

într-un spaţiu social bine delimitat. Prin urmare, *factorii sociali* sunt elemente care funcţionează într-un *context social*. M. Csikszentmihaly (1989) preciza că ceea ce este denumit creativitate nu apare din neant, ci este dependent de mediul social şi istoric în care trăieşte creatorul, deci de un context bine precizat. Discutând importanţa socialului în dezvoltarea cognitivă a copilului, A. Neculau (1998) menţionează punctul de vedere al lui Brunner, conform căruia cultura joacă un rol important, „rol mediat efectiv de adult, prin interacţiunile pe care le iniţiază". Brunner utilizează noţiunea de context al dezvoltării pentru a explica dezvoltarea cognitivă a copilului prin relaţionarea interindividuală. *Context social* şi *context al dezvoltării* sunt concepte care desemnează totalitatea imediată a factorilor sociali care intervin în structurarea personalităţii.

Participanţii fiind adolescenţi, în studiul pe care l-am realizat medierea între cultură şi aceştia nu mai aparţine în totalitate părinţilor. Rolul de mediatori între valorile culturale şi adolescent este preluat fie de alţi adulţi – profesorii –, fie de congeneri – colegi de şcoală, prieteni. În aceste condiţii, utilizarea conceptului de context social este mai largă şi mai adecvată vârstei studiate. Am analizat, de asemenea, interesele şi opţiunile profesionale ale adolescenţilor, ca indicatori-criteriu ai nivelului de creativitate al personalităţii.

În cadrul acestei cercetări am apelat la un set complex de probe şi la calcule statistice care ne-au permis să validăm modelul propus. Probele utilizate în studiul nostru au fost selectate astfel încât să putem evalua toate faţetele creativităţii pe care le-am propus prin modelul de cercetare. Setul de probe aplicate a cuprins:

– *Testul Torrance de gândire creativă*, pentru a măsura abilităţile cognitiv-creative prin prisma variabilelor operaţionale (elaborare, originalitate, fluiditate, flexibilitate, rezistenţă la închidere prematură şi capacitate de abstractizare semantică) (Torrance, 1987; Dincă, 1996).

Variabilele operaţionale se definesc în cadrul proceselor cognitive. Fluiditatea, flexibilitatea, elaborarea şi originalitatea sunt variabile care aparţin gândirii, pe axa convergenţă-divergenţă. Rezistenţa la închidere prematură este definibilă la nivelul percepţiei, iar capacitatea de abstractizare semantică este un indicator al capacităţii de interpretare abstract-verbală a imaginilor. Fluiditatea verbală sau figurală (Fluid.v., Fluid.f.) este un indicator al rapidităţii, al uşurinţei de asociere în planul

gândirii (a imaginilor, cuvintelor, sunetelor etc.); indicele de fluiditate este dat de numărul total de răspunsuri. Flexibilitatea figurală (Flex.f.) este un indicator al capacităţii de restructurare a gândirii în raport cu noile situaţii; indicele de flexibilitate este dat de numărul total de categorii diferite în care se pot include răspunsurile. Originalitatea verbală sau figurală (Orig.v., Orig.f.) indică independenţa de raţionament, capacitatea de integrare a unor elemente diverse în acelaşi câmp perceptiv; indicele de originalitate semnifică raritatea răspunsului prin raportare la o repartiţie procentuală. Elaborarea verbală sau figurală (Elab.v., Elab.f.) reprezintă capacitatea de transformare şi combinare de idei în procesul construcţiei mintale; indicele de elaborare este dat de numărul de detalii care completează şi nuanţează răspunsul. Rezistenţa la închidere prematură (Rez.înc.) măsoară capacitatea de rezistenţă perceptivă la figura indusă prin stimul sau rezistenţa la *gestalt*; indicele acesteia reprezintă măsura în care subiectul este independent de învăţarea perceptivă, şi este specific creativităţii figurale. Capacitatea de abstractizare semantică (Abs.sem.) este capacitatea de interpretare abstract-verbală a figuralului. Nivelul de abstractizare semantică măsoară capacitatea de interpretare abstract-verbală a desenului prin titlul acordat.

– *Inventarul Psihologic California-462* (CPI), pentru determinarea nivelului potenţialului creativ (CT) pentru tipurile de personalitate descrise prin modelul cuboid şi pentru determinarea trăsăturilor de personalitate care structurează unicitatea personalităţilor pe baza unor date înnăscute.

Cele 20 de scale care sunt utilizate în mod obişnuit pentru trasarea profilului CPI sunt grupate în patru domenii: (1) măsuri ale stilului şi orientării interpersonale: Do (Dominanţă), Cs (Capacitate de statut), Sy (Sociabilitate), Sp (Prezenţă socială), Sa (Acceptare de sine), In (Independenţă), Em (Empatie); (2) măsuri ale orientării normative: Re (Responsabilitate), So (Socializare), Sc (Autocontrol), Gi (Impresie bună), Cm (Comunalitate), Wb (Sănătate), To (Toleranţă); (3) măsuri ale funcţionării cognitive şi intelectuale: Ac (Realizare prin conformism), Ai (Realizare prin independenţă), Ie (Eficienţă intelectuală); (4) măsuri ale rolului şi stilului personal: Py (Intuiţie psihologică), Fx (Flexibilitate), FM (Feminitate versus masculinitate). În cercetare s-au mai inclus două scale nou-apărute în structura chestionarului, şi anume scala de anxietate (Anx) şi scala de temperament creativ (CT) (Dincă, 2001).

Modelul cuboid este un model conceptual asupra structurii personalităţii, pe care Harrison Gough îl propune ca pe o sinteză a structurii personalităţii descrise prin acest inventar. Scalele care configurează modelul cuboid sunt: v1 – Introversiune vs. Extraversiune; v2 – Acceptarea normelor sociale (conformism) vs. Non-acceptarea normelor sociale (nonconformism); v3 – Nivelul de structurare/maturizare a structurii, cu şapte trepte care diferenţiază între imaturitate (treapta 1) şi maturitate (treapta 7). În funcţie de coordonatele v1 şi v2 se definesc patru tipuri de personalitate: Alfa, „liderul" (extravert, conformist), este activ, ambiţios, întreprinzător, asertiv; Gama, „creativul" (extravert, nonconformist), este aventuros, progresiv, multilateral, inteligent, rebel; Beta, „sfântul" (introvert, conformist), este fidel, ferm, demn de încredere, altruist, convenţional, conservator; Delta, „artistul" (introvert, nonconformist), este complex, imaginativ, sensibil, rezervat, temător, tăcut (Gough, 1989, 1992; Pitariu, Albu, 1993). Din punctul de vedere al implicării potenţialului creativ, cele patru tipuri de personalitate se situează la niveluri diferite şi obţin performanţe diferite, ordonarea lor de la creativ la noncreativ fiind următoarea: Gama, Alfa, Delta, Beta.

– *Lista de adjective*, pentru determinarea caracteristicilor comportamentelor creative manifeste şi a modelelor educaţionale care au facilitat dezvoltarea lor. Această probă surprinde comportamentele aşa cum sunt ele percepute de subiecţi, fiind o probă de autoevaluare a caracteristicilor de personalitate (Gough şi Heilbrun, 1980).

Descrierea trăsăturilor de personalitate se face prin intermediul a 37 de scale grupate în 5 categorii: a) scale destinate descrierii tipurilor de comportamente prezente în activităţile uzuale; b) scale pentru surprinderea trebuinţelor care stau la baza comportamentelor individuale; c) scale pentru determinarea a diverse alte aspecte ale personalităţii; d) scale de analiză tranzacţională; e) scale de determinare a relaţiei creativitate-inteligenţă. În acest studiu ne-au interesat şi am analizat doar rezultatele obţinute de participanţi la scalele de analiză tranzacţională. Analiza tranzacţională, teorie elaborată de E. Berne (1961), consideră comportamentele interpersonale (denumite tranzacţii) ca decurgând din trei stări primare ale eului, care sunt:

1) starea de părinte, cu două variante: părinte critic – CP (presupune o constelaţie de sentimente, atitudini preluate prin identificare cu valorile propriilor părinţi. Ele generează comportamente critice, de căutare a greşelilor celorlalţi prin raportare rigidă la regulile sociale comune) şi

părinte grijuliu – NP (presupune comportamente empatice, de susţinere şi ocrotire faţă de ceilalţi, favorizante pentru creştere);

2) starea de adult – A (se caracterizează prin sentimente, atitudini şi comportamente adaptate, realiste, logice, raţionale, nonafective);
3) starea de copil, cu două variante: copil liber – FC (presupune reziduuri infantile de indulgenţă faţă de sine, spontaneitate, intuitivitate, creativitate, nesupunere faţă de rigorile disciplinei) şi copil adaptat – AC (încredere şi acţiuni conformiste în limite construite de el însuşi) (Raveau, 1979).

Conform analizei tranzacţionale, comportamentele, respectiv tranzacţiile, reprezintă interacţiuni sociale care apar în procesul de comunicare dintre două persoane. Într-o comunicare sunt prezente toate cele cinci stări (cele trei primare cu variantele lor), unele – evidente la nivel comportamental, altele – în stare latentă, dar care susţin comportamentele manifeste. Aceste stări ale eului se dezvoltă în urma interacţiunilor timpurii cu părinţii şi cu alte persoane, conducând la dezvoltarea şi structurarea unui model de comportament numit de Berne „scenariu de viaţă" (Holdevici, 1996).

Nivelul de implicare al fiecărei stări în comportamentul manifest se poate reprezenta grafic sub forma unei *egograme*. În mod uzual, egograma rămâne fixă până când individul ia decizia conştientă de a o modifica, şi acest lucru se realizează, în mod obişnuit, doar printr-o intervenţie terapeutică.

– *Lista de valori Musek*, pentru a determina valorile sociale ce asigură autonomia în relaţiile interpersonale, care se structurează în conformitate cu modelele educaţionale. Valorile sociale sunt complexe afectiv-cognitive, convingeri de mare generalitate, având la bază structuri motivaţionale.

Lista prezintă 54 de valori, care se pot grupa în următoarele categorii: a) valori profesionale, care determină orientarea spre dimensiunea ocupaţională, profesională a structurilor motivaţionale; b) valori de interrelaţionare, tipul de trebuinţe care susţin evoluţia relaţiilor interpersonale; c) valori de certitudine şi stabilitate, care orientează comportamentul pe baza trebuinţelor de stabilitate sau de schimbare; d) valori spirituale, care includ trebuinţe de ordin moral în susţinerea comportamentelor interpersonale; e) valori de conformism social, trebuinţe de conformism „orb" la normele sociale (Musek, 1981).

– *Anamneza*, pentru a determina caracteristicile contextului social care a influenţat dezvoltarea până la vârsta adolescenţei şi profesiile pentru care au optat participanţii la cercetare, deci proiecţia lor în viitor.

– *Scala de evaluare cu ancore comportamentale*, scală construită special pentru această cercetare, care măsoară nivelul comportamentelor creative prin prisma evaluărilor făcute de grupul social căruia îi aparţine persoana.

În evaluarea creativităţii, o astfel de scală permite măsurarea comportamentelor creative şi a nivelului lor de performanţă, implicit şi a situaţiilor în care aceste comportamente se desfăşoară. Scala de evaluare cu ancore comportamentale a creativităţii am numit-o prescurtat SEAC CREAT, şi ea este alcătuită din 12 itemi. Cele 12 trăsături reprezentate prin itemii scalei sunt: „a fi deosebit", „ambiţie", „curiozitate", „energie neconsumată", „fără limite", „haz", „inventivitate", „încăpăţânare", „nonconformism", „«sare şi piper» (umor)", „spirit de observaţie", „spontaneitate" (Dincă, 1995).

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY

Capitolul 4
Performanţă şi cogniţie

4.1. Abilităţi cognitiv-creative

Paul Torrance (1988) afirmă că procesul creativ presupune goluri în cunoaştere şi dizarmonii, sensibilitate în sesizarea acestora, identificarea dificultăţilor, căutarea de soluţii, emiterea de ipoteze, verificarea şi modificarea lor, dacă este necesar, iar în final alegerea soluţiei optime, creative şi adaptate. Între 14 şi 18 ani asistăm la dezorganizări în plan afectiv şi motivaţional, inerente construirii propriei identităţi. În plan cognitiv, gândirea se caracterizează prin egocentrism, şi totodată se definitivează capacitatea de utilizare a raţionamentului abstract. Aceste caracteristici permit integrarea ideilor, mai mult sau mai puţin originale, în sisteme care să susţină experienţele reale. Creativitatea pare a compensa disconforturile legate de definirea identităţii, de poziţia de „minoritar" etc. şi, în acelaşi timp, permite sesizarea golurilor din cunoaştere, identificarea problemei, căutarea soluţiilor şi verificarea lor prin apelul la o grilă logic-abstractă.

Structurarea diferită a caracteristicilor cognitiv-creative cu funcţii operaţionale pe linia divergent-convergent va determina fie o mai uşoară şi rapidă sesizare a golurilor în cunoaştere şi emiterea de soluţii optime originale, fie o mai dificilă sesizare a golurilor şi emiterea de soluţii neoriginale. Analiza relaţiilor dintre variabilele operaţionale care se structurează la nivel de abilităţi a evidenţiat o serie de deosebiri între creativi şi noncreativi.

Performanţa creativă este corelativă nivelului potenţialului creativ al tipului de personalitate, care determină moduri diferite de structurare a abilităţilor cognitiv-creative, ca şi a simbolurilor utilizate în demersul creativ.

Studiul nostru a demonstrat existenţa a patru tipuri de structuri ale variabilelor operaţionale, în funcţie de nivelul potenţialului creativ aferent tipului de personalitate. Cele patru niveluri de structurare se situează pe un continuum de la creativ la noncreativ, de la relaţii ordonate şi independente,

din punct de vedere al simbolului utilizat de gândirea creativă, până la relaţii disjuncte, contradictorii şi blocante, în care demersul mintal pare „sufocat" într-o utilizare haotică şi redundantă a imaginilor şi a cuvintelor.

Adolescenţii care aparţin tipului Gama de personalitate (extraverţi, nonconformişti şi înalt creativi, conform lui Gough, 1992) se caracterizează, din punctul de vedere al abilităţilor cognitiv-creative, printr-o evoluţie independentă şi unitară a variabilelor operaţionale în funcţie de tipul de simbol utilizat, verbal sau figural. Potenţialul creativ este un factor de susţinere a gândirii şi, implicit, a limbajului, dar pare a fi mai puţin important pentru structurarea în plan perceptiv a abilităţilor creative (vezi tabelul 4.1).

Tabelul 4.1. Structura abilităţilor cognitiv-creative la personalităţile Gama

Gama	Fluid.v.	Flex.v.	Orig.v.	Elab.v.	Fluid.f.	Orig.f.	Abs.sem.	Elab.f.	Rez.înc.	CT
Fluid.v.										
Flex.v.			0,55**							
Orig.v.										
Elab.v			0,35*							0,29*
Fluid.f										
Orig.f.					0,81**					
Abs.sem.										
Elab.f.					0,47**	0,36*				
Rez. înc.					0,34*	0,42**	0,43**			-0,38**

N = 35; *p = 0,05; **p = 0,01

Adolescenţii aparţinând tipului Beta de personalitate (introverţi, conformişti şi noncreativi) se caracterizează, din punctul de vedere al abilităţilor cognitiv-creative, printr-o evoluţie a variabilelor operaţionale contradictorie şi disjunctă, în funcţie de tipul de simbol utilizat în demersul mintal. Percepţia susţine gândirea când utilizează simboluri figurale şi o blochează când utilizează simboluri verbale. Limbajul pare a nu participa la demersul creativ. Compensator, potenţialul creativ susţine flexibilitatea verbală şi asigură uşurinţa trecerilor de la o categorie ideatică la alta (vezi tabelul 4.2).

Tabelul 4.2. Structura abilităţilor cognitiv-creative la personalităţile Beta

Beta	Fluid.v.	Flex.v.	Orig.v.	Elab.v.	Fluid.f.	Orig.f.	Abs.sem.	Elab.f.	Rez.înc.	CT
Fluid.v.										
Flex.v.	0,45**									0,38*
Orig.v.	0,85**							0,36*		
Elab.v										
Fluid.f	-0,36*		-0,33*							
Orig.f.					0,92**					
Abs.sem.										
Elab.f.	0,36*	0,43*	0,37*							
Rez. înc.	-0,51**		-0,45*	0,34*	0,62**	0,45*				

N = 23; *p = 0,05; **p = 0,01

Cele două tipuri medii din punctul de vedere al performanţei creative au caracteristici proprii. Adolescenţii care corespund tipului Alfa de personalitate (extraverţi, conformişti) ocupă locul al doilea din punctul de vedere al performanţei creative. Relaţiile între variabilele operaţionale încep să se complice, să piardă din independenţă şi unitate, comparativ cu structura evidenţiată pentru tipul Gama. Asocierile din planul gândirii sunt condiţionate de percepţie, iar evoluţia noncreativă este susţinută şi de neimplicarea în demersul mintal a potenţialului creativ (vezi tabelul 4.3).

Tabelul 4.3. Structura abilităţilor cognitiv-creative la personalităţile Alfa

Alfa	Fluid.v.	Flex.v.	Orig. v.	Elab.v.	Fluid.f.	Orig.f	Abs.sem.	Elab.f	Rez.înc.	CT
Fluid.v.										
Flex.v.	0,77**									
Orig.v.	0,62**	0,41*								
Elab.v			0,59**							
Fluid.f										
Orig.f.					0,80**					
Abs.sem					0,35*					
Elab.f.						0,36*				
Rez.înc.	0,34*				0,31*		0,48**			

N = 28; *p = 0,05; **p = 0,01

Adolescenţii care aparţin tipului Delta (introverţi, nonconformişti) sunt descrişi de Harrison Gough ca persoane care pot avea o evoluţie creativă, cu condiţia depăşirii handicapului generat de dificultăţile de comunicare specifice introversiei. Probabil că această relaţie conflictuală, nonconformism vs. introversie, aflată pe marginea decompensării, după cum spune autorul, stă la baza relaţiilor disjuncte care se stabilesc între potenţialul creativ şi gândire. Neimplicarea variabilelor cognitiv-operaţionale de tip perceptiv, ca şi a celor care aparţin limbajului, au – presupunem – aceeaşi origine. Aceeaşi explicaţie poate fi valabilă şi pentru evoluţia interdependentă a figuralului şi a verbalului la nivel operaţional (vezi tabelul 4.4).

Tabelul 4.4. Structura abilităţilor cognitiv-creative la personalităţile Delta

Delta	Fluid.v.	Flex.v.	Orig.v.	Elab.v.	Fluid.f.	Orig.f.	Abs.sem.	Elab.f.	Rez.înc.	CT
Fluid.v.		0,83**	0,70**					0,37*		
Flex.v.			0,61**					0,51**		
Orig.v.				0,51**	0,34*			0,45**		
Elab.v.										
Fluid.f.						0,59**		0,51**		-0,44**
Orig.f.								0,36*		
Abs.sem										
Elab.f.										
Rez.înc.										

N = 25; *p = 0,05; **p = 0,01

Paul Torrance consideră capacitatea de a sparge *gestalt*-ul, sau de a se opune la închidere prematură, un indicator al capacităţii de a crea noul, de a germina şi de a genera idei noi, *incubation ability* (Torrance, 1992). Rezultatele obţinute de noi indică un al doilea parametru definitoriu pentru performanţa creativă, şi anume capacitatea de abstractizare semantică, variabilă ce se defineşte prin analiza performanţelor figurale. Capacităţile semantice generalizează şi individualizează creaţia prin valenţele de abstractizare.

Din perspectiva etapelor procesului creativ, putem concluziona asupra relaţiilor variabilelor operaţionale cu momentul *insight* al actului de creaţie. Dacă admitem că variabilele „fluiditate", „flexibilitate", „rezistenţă la

închidere prematură" şi „originalitate" sunt specifice îndeosebi etapelor *preinsight*, iar elaborarea şi capacitatea de abstractizare semantică – etapelor *postinsight*, analizând datele obţinute (vezi tabelele de mai sus) putem afirma:

a) la noncreativi, potenţialul creativ este un factor de susţinere a variabilelor implicate preponderent în etapa *preinsight* a creaţiei;
b) la creativi, potenţialul creativ susţine atât evoluţia variabilelor *preinsight*, cât şi pe a celor *postinsight*. Relaţia negativă a potenţialului creativ cu rezistenţa la închidere prematură, tipică creativului, pare la prima vedere o contradicţie. Dacă la nivelul general al personalităţii „conflictul poate contribui la diminuarea unei trăiri frustrante a realităţii, la (auto)descoperirea unor potenţe altfel nevalorificate, şi poate declanşa creativitatea" (Neculau, 1996), atunci acest „proces" de diminuare a trăirilor frustrante se reflectă funcţional şi la nivelul abilităţilor şi asigură funcţionarea lor creativă.

Nu putem interpreta nici un segment al creativităţii ca fiind în deplină armonie. Creativul este „un conflictual", acest conflict, prezent la nivelul structurii de personalitate, răsfrângându-se şi la nivelul abilităţilor cognitiv-creative, al evoluţiei variabilelor operaţionale.

Determinante pentru performanţa creativă par a fi relaţiile care se stabilesc între segmentele gândirii, respectiv între sfera perceptivă şi cea de prelucrare semantică a imaginii. Se presupune că prezenţa unui element tensional-conflictual în cadrul structurilor cognitive facilitează declanşarea unor mecanisme de compensare, asigurând o structurare creativă.

4.2. Personalitate

Dacă acceptăm teoriile conform cărora creativitatea este o abilitate şi, în acelaşi timp, acceptăm şi teoriile care o definesc ca un *cluster* specific de trăsături de personalitate, problema relaţiei dintre trăsăturile cognitive de personalitate şi caracteristicile abilităţilor reprezintă un demers logic.

Popescu Neveanu (1978) defineşte abilitatea sau aptitudinea ca pe un sistem al personalităţii: „La nivelul personalităţii aptitudinea se prezintă ca un sistem cu o organizare ierarhică şi întotdeauna originală. [...] Aptitudinea este un sistem operaţional stabilizat, superior dezvoltat, [...] o sinteză de operaţii şi însuşiri psihice" (p. 60). Cropley (1969) explică performanţa originală prin stilul cognitiv, precizează relaţia percepţie-concept şi consideră caracteristică pentru creativi abilitatea de a-şi „construi" propriile concepte, pe care le folosesc pentru definirea şi explicarea percepţiilor. Spre deosebire

de noncreativi, care sunt „legaţi de concepte deja construite" în înţelegerea şi interiorizarea percepţiilor, creativii sunt mai degrabă „legaţi de percepţii". Demersul cognitiv presupune o evoluţie deschisă, care se restructurează continuu. Această „continuă construire" cognitivă se va reflecta şi la nivel comportamental, persoanele al căror stil cognitiv este structurat creativ fiind uzual foarte active.

Existenţa unor diferenţe în structurarea variabilelor operaţionale, a abilităţilor, între creativi şi noncreativi, presupune prezenţa unor deosebiri şi în sfera imediat superioară, cea a trăsăturilor cognitive de personalitate. Trăsăturile cognitive de personalitate se structurează, conform lui Magargee (1972), la nivelul unui factor de flexibilitate mintală.

Acesta este Factorul III de personalitate, care include următoarele trăsături: toleranţă, capacitate de realizare prin conformism, capacitate de realizare prin independenţă, eficienţă intelectuală, intuiţie psihologică, flexibilitate şi empatie.

Studiul nostru a demonstrat faptul că variabilele operaţionale şi trăsăturile cognitive de personalitate se structurează diferenţiat în funcţie de nivelul potenţialului creativ, determinând nivelul performanţei. Se constată existenţa a două paliere de structurare a stilului cognitiv în adolescenţă. Primul palier, comun tuturor participanţilor la cercetare, este independent de nivelul performanţei creative, şi presupunem că el reprezintă caracteristici de stil cognitiv tipice vârstei. Intoleranţa, lipsa de eficienţă intelectuală, ca şi flexibilitatea comportamentală, sunt susţinute de gândirea caracterizată prin fluiditate şi flexibilitate.

Al doilea palier asigură diferenţa de stil cognitiv între creativi şi noncreativi. Modificările de structură în trecerea de la creativ la noncreativ sunt gradate, iar gradul de implicare al potenţialului creativ este diferenţiat descrescător.

În ordonarea făcută de Gough (1992), având drept criteriu nivelul potenţialului creativ, tipurile de personalitate Alfa şi Delta se situează pe poziţii diferite în funcţie de nivelul de maturitate atins de structură. În studiul nostru aceste diferenţe nu sunt semnificative, ceea ce poate fi reţinut ca o caracteristică a vârstei. În tabelul 4.5 sunt prezentate rezultatele analizei de corelaţii obţinute.

Tabelul 4.5. Corelaţii între trăsăturile cognitive şi variabilele procesuale pentru cele patru tipuri de personalitate

	GAMA N = 35		ALFA N = 28		DELTA N = 25		BETA N= 23	
CPI	TTCT	r.	TTCT	r.	TTCT	r.	TTCT	r.
To	Elab.	0,36*					Abs.sem.	0,37*
							Elab.	0,37*
							Orig.	-0,50**
							Fluid.	-0,49**
Ac			Elab.	-0,40*			Fluid.	-0,35*
			Fluid.	-0,37*				
	Fluid.	-0,46**						
Ai	Orig.	-0,30*			Fluid.	-0,40*		
	Rez.înc.	-0,34*						
Ie			Fluid.	-0,39*				
Py			Elab.	-0,35*			Fluid.	-0,40*
			Fluid.	-0,37*	Rez.înc.	0,41*	Rez.înc.	-0,35*
			Fluid.	0,35*				
Fx	Flex.	0,39*	Orig.	0,36*				
	Orig.	0,28*	Flex.	0,50**				
Em	Elab.	0,36*	Orig.	0,40*				

*p = 0,05; **p = 0,01

În cazul adolescenţilor aparţinând tipului Gama (extraverţi, nonconformişti şi înalt creativi), trăsăturile cognitive determinate confirmă un stil comportamental extravert, relaţia pozitivă a variabilelor operaţionale cu toleranţa, flexibilitatea şi empatia asigură libertatea de evoluţie atât în plan mintal, cât şi în planul relaţiilor interpersonale (vezi tabelul 4.5).

Trăsătura cu rol tensional în această structură o reprezintă capacitatea de realizare independentă, care presupune centrarea pe sine. Această centrare, închidere parţială sau temporară, rezolvă necesitatea de individualizare a personalităţilor creative. Prezenţa anxietăţii şi a depresiei, trăiri psihice frustrante, poate determina un comportament activ de depăşire a stării de conflict. Csikszentmihaly (1989) a explicat nevoia de însingurare a creativilor ca fiind paralelă îndeosebi cu faza de germinaţie şi având un rol esenţial în generarea originalului.

Adolescenţii aparţinând tipului Beta de personalitate (introverţi, conformişti şi noncreativi) au caracteristică o evoluţie neconcordantă a variabilelor operaţionale raportată la trăsăturile de personalitate. Relaţia ambivalentă a toleranţei este, pe de o parte, negativă cu variabilele „fluiditate" şi „originalitate", şi, pe de altă parte, pozitivă cu elaborarea şi capacitatea de abstractizare semantică. Evoluţia contradictorie a toleranţei se constată şi prin raportare la etapele procesului creativ, când intervine ca un factor de blocare a variabilelor operaţionale în faza de *preinsight* (vezi relaţia cu fluiditatea şi originalitatea) şi susţine variabilele operaţionale *postinsight* (vezi relaţia cu elaborarea şi capacitatea de abstractizare semantică). Această evoluţie a toleranţei, cu efecte negative asupra nivelului de performanţă, este susţinută şi de celelalte două trăsături implicate – realizarea prin conformism şi intuiţia psihologică. Acestea facilitează un comportament adaptat la cerinţele sociale prin blocarea fluidităţii, adică a ritmului asocierilor în plan mintal, şi prin rezistenţa redusă la *gestalt* (vezi tabelul 4.5).

La adolescenţii care din punctul de vedere al trăsăturilor se încadrează în tipul Alfa de personalitate (extraverţi, conformişti), se constată că în antrenarea variabilelor operaţionale intervin trăsături de tipul: realizare prin conformism, eficienţă intelectuală, intuiţie psihologică, ce facilitează un comportament adaptat la cerinţele sociale. Respectarea acestora are implicaţii negative asupra operaţionalizării mintale creative (vezi relaţia negativă a acestora cu elaborarea şi fluiditatea). Se păstrează ca elemente de contrabalansare relaţia pozitivă a flexibilităţii şi a empatiei cu variabilele „fluiditate", „originalitate", „elaborare" (vezi tabelul 4.5).

La adolescenţii care din punctul de vedere al trăsăturilor se încadrează în tipul Delta de personalitate (introverţi, nonconformişti), relaţia cu rol tensional-stimulativ este cea dintre realizarea prin independenţă şi fluiditate, în timp ce relaţia intuiţie psihologică - rezistenţă la închiderea prematură a câmpului perceptiv asigură o adaptare mobilă, dar noncreativă (vezi tabelul 4.5).

Prin urmare, în adolescenţă trăsăturile cognitive de personalitate şi variabilele operaţionale se structurează diferenţiat, condiţionând nivelul performanţei creative. Trecerea de la creativ la noncreativ, de la personalităţi Gama la personalităţi Beta, este asociată cu intervenţia unor trăsături de personalitate care se structurează pe parcursul vieţii, probabil sub influenţa unor factori de context social. Aceste caracteristici sau trăsături intervin suplimentar faţă de gradul diferenţiat de implicare al potenţialului creativ.

Trecerea de la creativ la noncreativ este trecerea de la susţinerea abilităţilor cognitiv-creative de către trăsăturile de personalitate (toleranţa, realizarea prin independenţă, flexibilitatea şi empatia), ca structuri integratoare, la implicarea în evoluţia acestora a trăsăturilor cu rol frenator (realizarea prin conformism, intuiţia psihologică) sau contradictoriu (toleranţa).

Din perspectiva etapelor procesului creativ, putem considera o altă caracteristică diferenţiatoare între stilul cognitiv creativ şi cel noncreativ, şi anume aceea că stilul cognitiv se structurează diferenţiat şi justifică nivelul performanţei. La creativi, procesualitatea este susţinută în etapa *preinsight* de realizarea prin independenţă şi flexibilitate, iar în etapa *postinsight* – de toleranţă şi empatie. Realizarea prin independenţă (corelaţie negativă cu fluiditatea) are rol tensional în aceste structuri, determinând centrare pe sine, anxietate şi depresie. Centrarea pe sine, închiderea la influenţe exterioare, reprezintă necesitatea de individualizare a personalităţilor creative. Prezenţa trăirilor psihice frustrante (anxietatea ş.a.m.d.) pare a determina un comportament activ de depăşire a stării de conflict. La noncreativi, procesualitatea în etapa *preinsight* este susţinută de realizarea prin conformism, de intuiţia psihologică şi de „intoleranţă", iar în etapa *postinsight* – de toleranţă. În structura noncreativă a stilului cognitiv *preinsight*, realizarea prin conformism şi intuiţia psihologică facilitează un comportament adaptat la cerinţele sociale prin blocarea fluidităţii, adică a ritmului asocierilor în plan mintal, şi a segmentului perceptiv al creativităţii – rezistenţa la *gestalt*. Operaţiile mintale *postinsight* sunt susţinute de raţionamentul critic şi de interese diversificate, ceea ce reprezintă un factor de echilibrare sau de compensare care asigură un minim de creativitate necesar adaptării.

BCU IAŞI / CENTRUL DE RESURSE PENTRU BIBLIOTECI

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 5
Personalitate şi societate

5.1. Personalitatea – interfaţă între potenţial şi abilităţi

Harrison Gough (1989) a cercetat creativitatea ca o valoare integrativă a înnăscutului şi a dobânditului la nivel de personalitate. Conceptul de „temperament creativ" reuneşte cele două criterii-componente, potenţialul creativ – „înnăscutul" – şi comportamentele – „dobânditul" (Gough, 1992). Prin modelul cuboid al personalităţii, autorul a dovedit că nivelul de creativitate al comportamentelor este corelat cu nivelul potenţialului subsumat structurii. Studiind substratul neurofiziologic al creativităţii, Mihaela Roco (1994) susţine enunţul privitor la temperamentul creativ, demonstrând faptul că mobilitatea funcţională cerebrală care condiţionează obţinerea unei performanţe creative are o dublă determinare, potenţial-înnăscută şi structurată în timpul ontogenezei.

Structurarea potenţialului creativ în ontogeneză înseamnă o discuţie privitoare la factorii de context social. Cercetările Theresei Amabile (1983) au dovedit că factorii sociali au rol de modelatori între potenţial şi performanţa creativă, „socialul" intervenind la nivelurile bazale ale personalităţii. Psihologii umanişti au considerat creativitatea „o componentă intrinsecă a personalităţii" (Rogers, 1986) sau o metatrebuinţă, care generează comportamente caracterizate prin capacitatea de a percepe corect realitatea, acceptare de sine şi toleranţă, spontaneitate şi naturaleţe, focalizare pe probleme, detaşare şi independenţă, autonomie, experienţe de vârf (*peak experiences*), umor, rezistenţă la aculturaţie (Maslow, 1986).

Prin urmare, creativitatea presupune un *pattern* înnăscut (o potenţialitate), care se structurează la nivelul personalităţii pe direcţie creativă sau noncreativă, în funcţie de caracteristicile contextului social, condiţionând nivelul performanţei. În studiul nostru am presupus că trăsăturile de personalitate responsabile de stil şi relaţii interpersonale, mai puternic influenţate de educaţie, de contextul social, îndeplinesc rol de mediatori între

potenţial şi abilităţile cognitiv-creative. Efectul medierii este evidenţiabil la nivelul performanţei. Am considerat nivelul de originalitate în plan comportamental drept indicator al performanţei.

Pentru a stabili relaţiile dintre potenţialul creativ, abilităţile cognitiv-creative, trăsăturile de personalitate responsabile de stil şi relaţii interpersonale şi performanţă, am apelat la o serie de calcule statistice (Dincă, Pitariu, Albu, 1996).

1. *Primul pas a fost stabilirea variabilelor operaţionale care se structurează la nivelul abilităţilor cognitive pe cele două direcţii, creativă şi noncreativă.* Prin calcule de corelaţie şi analiză de clusteri a rezultatelor testului de gândire creativă, plus scala de temperament creativ (CT), am stabilit trei grupe de scale, şi anume:

- *clasa 1*: Fluid.v., Flex.v., Orig.v., Elab.v., CT;
- *clasa 2*: Fluid.f., Orig.f., Rez. înc;
- *clasa 3*: Abs.sem., Elab.f.

Pentru a găsi o explicaţie a formării grupelor de mai sus, am apelat la tehnica analizei factoriale. Prin metoda componentelor principale am identificat trei factori. Aceştia acoperă, în ordine, 30,4%, 21,8% şi 11,9% din varianţa totală. Saturaţiile scalelor în cei trei factori, după efectuarea unei rotaţii a factorilor (metoda Varimax), sunt prezentate în tabelul 5.1.

Tabelul 5.1. Saturaţiile scalelor în cei trei factori determinaţi prin analiza factorială

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Fluid.v.	0,87	0,09	-0,06
Flex.v.	0,80	0,12	-0,23
Orig.v.	0,89	-0,001	0,09
Elab.v.	0,55	-0,06	0,22
CT	0,56	-0,23	0,02
Fluid.f.	-0,03	0,92	0,01
Orig.f.	-0,13	0,88	-0,11
Rez.înc.	0,05	0,54	0,49
Abs.sem.	0,002	-0,41	0,90
Elab.f.	0,39	0,39	0,09
Varianţa %	30,4 %	21,8 %	11,9 %

Se constată că primele două clase formate prin analiza de clusteri grupează scale care au în comun un factor (factorul 1, pentru clasa 1, şi factorul 2, pentru clasa 2).

În continuare, am determinat corelaţiile dintre variabilele operaţionale şi trăsăturile de personalitate. Coeficienţii de corelaţie liniară (semnificativi statistic la p = 0,01) dintre fiecare din cei trei factori şi scalele Inventarului Psihologic California sunt prezentaţi în tabelul 5.2.

Tabelul 5.2. Corelaţiile liniare între trăsăturile de personalitate şi cei trei factori determinaţi

Scale (CPI)	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Do	0,27*		
Cs	0,21	-0,29*	
Sy	0,38**		
Sp	0,45**		
Sa	0,48**		
In	0,33**		
Em	0,48**		
Re			
So	-0,29**		
Sc	-0,51**		
Gi	-0,38**		
Cm			
Wb	-0,32**	-0,27*	
To		-0,26*	
Ac	-0,24*		
Ai		-0,29*	
Ie			
Py			
Fx	0,32**		
Fm			

*p = 0,05; **p = 0,01

Se observă că majoritatea coeficienţilor de corelaţie semnificativi se referă la factorul 1. Factorul 2 are numai patru coeficienţi semnificativi, iar factorul 3, nici unul.

Corelaţiile semnificative ale factorului 1 cu grupul de scale care definesc stilul şi orientarea interpersonală ne pot sugera rolul variabilelor operaţionale

în comportamentul social. Corelaţiile semnificativ negative cu scalele care evaluează comportamentul de acceptare a normelor sociale descriu elementul nonconformist din factorul 1. În ceea ce priveşte factorul 2, acesta este asociat unui comportament exprimabil mai mult prin intermediul simbolurilor figurale. Scorurile mari la acest factor corespund unor manifestări cu conţinut introvert realizabil în condiţii de conformism. Acest factor se referă mai mult la un anumit mediu creativ propice creativităţii figurale. Factorul 3 nu corelează semnificativ cu nici una dintre scalele CPI.

Existenţa unor scale libere, necorelate în cadrul factorilor determinaţi, şi anume a scalelor de responsabilitate, comunalitate şi feminitate/masculinitate, se poate explica prin caracteristicile vârstei, negarea valorilor comunităţii de adulţi (nonresponsabilitate şi rebeliune) şi structurarea caracteristicilor de rol sexual.

2. *Pasul următor a fost determinarea legăturii dintre variabilele operaţionale şi cele patru tipuri de personalitate determinate prin modelul cuboid* (Dincă, Pitariu, Albu, 1996).

În acest scop am selectat două subgrupuri, cu performanţe contrastante la testul de gândire creativă, „grupa bună" şi „grupa slabă". Mediile performanţelor la test diferă semnificativ între cele două grupe ($p = 0,001$). Pentru trasarea profilurilor CPI ale grupelor contrastante au fost necesare operaţii pregătitoare. Pentru fiecare scală CPI şi pentru fiecare scală a testului de gândire creativă am calculat media şi abaterea standard pe întregul lot ($N = 111$). Pe baza acestor valori am calculat cotele T ale subiecţilor. Mediile cotelor T în grupele contrastante construite pentru fiecare grupare de scale diferă semnificativ între ele ($p = 0,05$). În figura 5.1 sunt prezentate profilurile CPI ale celor două grupe contrastante constituite pe baza scalelor din clasa 1.

Considerând creativitatea o valoare integrativă a înnăscutului şi a dobânditului la nivel de personalitate, întrebarea în ce fel relaţionează „dobânditul" cu „înnăscutul" s-a impus firesc. Datele obţinute în cercetarea noastră ne permit să susţinem că trăsăturile care asigură caracteristicile stilului şi ale relaţiilor interpersonale corelează cu nivelul performanţei creative în mod diferit, în funcţie de nivelul potenţialului creativ subsumat tipului de personalitate. Când trăsăturile de personalitate responsabile de relaţionarea interpersonală corelează pozitiv cu potenţialul creativ şi cu abilităţile cognitiv-creative (variabilele operaţionale), performanţa este originală. Când

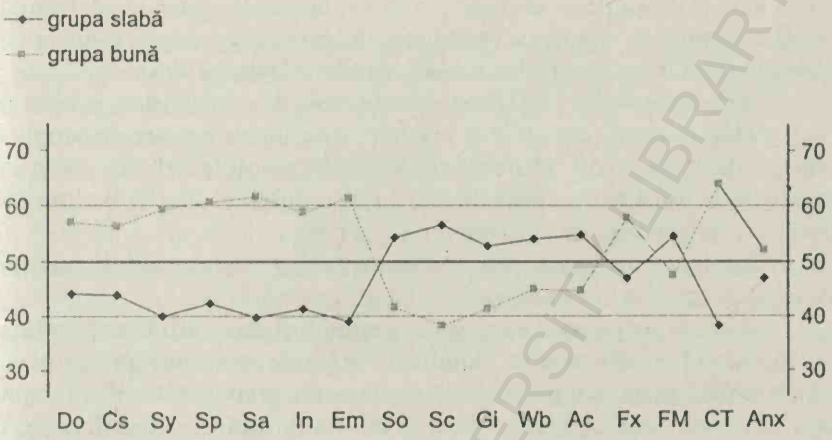


Figura 5.1. Profilurile de personalitate ale grupurilor de creativi şi noncreativi

corelaţiile dintre trăsăturile de personalitate, potenţialul creativ şi variabilele operaţionale sunt negative, performanţa este non-originală. Putem afirma că dimensiunea interpersonală a personalităţii reprezintă variabila mediatoare între potenţialul creativ şi stilul cognitiv, determinând nivelul performanţei.

Analiza distribuţiei subiecţilor creativi şi noncreativi, prin prisma modelului cuboid, în interiorul celor patru tipuri de personalitate: Alfa, Beta, Gama şi Delta, a evidenţiat o concentrare mai mare de adolescenţi creativi în cadranul Gama, în timp ce noncreativii au fost mai bine reprezentaţi în cadranul Beta. Aceasta înseamnă că trăsăturile de personalitate care mediază între potenţial şi abilităţi se situează pe dimensiunile introversie-conformism, în cazul adolescenţilor noncreativi, tipul Beta fiind caracterizat prin aceste atribute. La creativi, trăsăturile de personalitate care mediază între potenţial şi abilităţi se situează pe dimensiunile extraversie-nonconformism, atribute specifice tipului Gama.

Configuraţia trăsăturilor care susţin stilul cognitiv creativ evidenţiază două caracteristici: pe de o parte, nevoia de „a contrazice" convenţionalul şi, pe de altă parte, nevoia de a fi susţinut, de a fi recunoscut social. Acest conflict, probabil accentuat de caracteristicile vârstei – negarea valorilor adulţilor şi nevoia de modele –, poate fi considerat elementul tensional

generator de conduite de depăşire, eventual originale, dar şi un element de reglare de ordin relaţional, căci adoptarea răspunsurilor propuse de majoritate permite păstrarea raporturilor sociale stabilite (Doise, 1996).

Theresa Amabile (1983) considera nevoia de recunoaştere socială un factor blocant pentru creativitate la adulţi. Rezultatele noastre ne permit să susţinem că în cazul adolescenţilor performanţele creative implică recunoaştere/susţinere socială. Presupunem că motivul acestei evoluţii este nesiguranţa generată de structurarea identităţii.

Cele două profiluri de personalitate specifice adolescenţilor „creativi" şi „noncreativi" sunt următoarele (vezi şi figura 5.1):

Adolescentul creativ. Sub aspectul stilului şi orientării interpersonale, adolescentul creativ este un dominant, sigur de sine, întreprinzător, cu interese care acoperă o paletă largă de domenii, ambiţios. Cultivă relaţiile sociale, este uşor integrabil în colectivitate, unde se manifestă prin spontaneitate şi dezinvoltură; are o imaginaţie bogată şi este fluent în exprimarea ideilor, fiind un interlocutor plăcut. Este o fire independentă, echilibrată, cu o capacitate empatică puternică, e capabil de trăiri afective intense, ceea ce explică prezenţa impulsivităţii şi a unei stări de agitaţie. Este revendicativ, nonconformist, până la expunerea şi exprimarea unui comportament agresiv. Este apreciat ca o persoană cu o inteligenţă generală medie; inteligenţa socială este însă aceea care predomină. Se caracterizează prin flexibilitate şi o oarecare lipsă de organizare. Posedă calităţi de lider, dar nu într-o manieră exagerată.

Adolescentul noncreativ. Adolescentul noncreativ prezintă caracteristici opuse, în linii generale, celui creativ, mai ales în planul stilului şi orientării interpersonale. Se caracterizează în primul rând prin retragere socială, prin inhibiţie şi un comportament puternic defensiv când este pus în faţa rezolvării unor probleme cu caracter social. Este, în schimb, foarte ascultător, responsabil şi manifestă un comportament puternic autocontrolat. Rigiditatea comportamentală şi teama de a nu greşi îi frânează imaginaţia şi cadrul de acţiune creativ. Adolescenţii noncreativi sunt persoane introvertite care au tendinţa de a accepta fără comentarii ceea ce li se spune, interpretarea critică fiind redusă. Sub aspectul eficienţei intelectuale, noncreativii sunt la fel de productivi ca şi creativii, doar că accentul, la ultimii, este pus pe realizarea prin independenţă, şi la primii, pe realizarea prin conformism (Dincă, Pitariu, Albu, 1996).

5.2. Semnificări sociale

Dacă performanţa creativă este condiţionată atât de potenţial, cât şi de trăsăturile de personalitate responsabile de stil şi orientare interpersonală, care sunt factorii de context social ce facilitează structurarea acestora din urmă şi asigură dezvoltarea comportamentelor creative? Cattell (1963) afirmă: „Neluarea în seamă a situaţiei este una din principalele cauze de judecare greşită a personalităţii. Cadrul contextual solicită întreaga personalitate, implicit secţiuni cum ar fi cogniţia, sau afectivitatea" (p. 159). Personalitatea trebuie privită ca un sistem deschis, care „permite uşoare schimbări în condiţiile situaţionale, pentru a-şi exercita influenţa", iar „situaţia trebuie conceptualizată ca un domeniu ce are puterea de a influenţa comportamentul individului".

Zlate (1987) ajunge la o concluzie similară, punând însă accentul pe comportament ca modalitate de manifestare a personalităţii în social: „Psihologii, în încercarea de a inventaria cât mai multe elemente componente ale personalităţii (indiferent dacă acestea se numesc însuşiri, trăsături, factori), în strădania de a depista structurile, sistemele şi subsistemele personalităţii, [...] pierd cel mai ades din vedere tocmai personalitatea. Or, pentru personalitatea totală, integrală a omului [...], semnificaţie au nu atât însuşirile, configuraţiile de trăsături, cât modul particular de integrare şi utilizare comportamentală a acestora" (p. 4) .

Psihologia socială defineşte personalitatea în termenii trăsăturilor, considerând că ea rezumă şi comunică semnificaţia unor comportamente şi este socialmente construită din comportamente. Modelul lui Sarah Hampson (1996) defineşte personalitatea prin prisma psihologiei sociale. Autoarea identifică trei componente în structurarea personalităţii: comportamentul pe care individul „îl aduce pe scena socială", semnificaţiile pe care le ataşează el însuşi acestui comportament şi semnificaţiile pe care le acordă ceilalţi acestui comportament. Acordarea unei semnificaţii comportamentelor, „semnificarea", are două sensuri.

Primul sens se referă la semnificaţia pe care un individ o acordă propriilor comportamente, acţiune care se poate numi autosemnificare a comportamentelor. Semnificaţiile ataşate propriilor comportamente sunt dependente de modelele educaţionale şi se răsfrâng în opţiunile pentru viitor, cum ar fi opţiunea profesională. Capacitatea de a acorda semnificaţii se formează prin prisma relaţiilor interpersonale. Mugny şi Perez (1996) precizează: „Diverse experienţe interpersonale şi intergrupale influenţează,

mai mult sau mai puţin favorabil, dezvoltarea diverselor activităţi cognitive asociate calităţii de a fi inteligent" (p. 52). Doise (1996) a demonstrat că reorganizarea cognitivă într-o discuţie colectivă se desfăşoară cu ajutorul unor confruntări şi conflicte socio-cognitive. De fapt, ceea ce se învaţă în primii ani sunt anumite scenarii, adică indicaţii detaliate referitoare la cum să ne comportăm în anumite situaţii, în prezenţa anumitor persoane şi în condiţiile unor raporturi sociale determinate. În studiul nostru am încercat să determinăm factorii socio-educaţionali care susţin semnificarea pozitivă a comportamentelor creative. Având în vedere vârsta subiecţilor, i-am considerat importanţi pe cei care definesc statutul socio-demografic al familiei de origine.

Al doilea sens al semnificării se referă la semnificaţia acordată de ceilalţi comportamentelor. Importanţa acesteia a fost precizată de Vasile Pavelcu (1970): „Paradoxul cunoaşterii de sine e următorul: cu cât mai departe de mine, cu atât mai aproape. E nevoie de o verigă intermediară, de o relaţie indirectă, între mine ca subiect şi mine ca obiect. Această verigă este *Altul*. Prin *El* ajungem să ne facem o impresie despre imaginea noastră în conştiinţa celorlalţi. *Altul* reprezintă o sursă crucială de informaţii despre mine" (p. 49).

Dacă în primele etape ale studiului nostru am analizat la nivelul structurii relaţiile dintre potenţialul creativ, abilităţile cognitiv-creative şi trăsăturile de personalitate (cognitive şi de interrelaţionare), în continuare ne vom ocupa de definirea sau determinarea factorilor de context social care susţin sau blochează structurarea creativă a personalităţii.

Premisa cercetării se referă la existenţa unor relaţii de congruenţă între nivelul de creativitate al performanţei, în cazul nostru, al comportamentelor, şi factorii de context social care intervin în dezvoltarea persoanei. Sau, altfel formulat, întărirea socială pozitivă (semnificarea pozitivă a comportamentelor, conform lui Hampson) dă sens creativ stilului şi orientării interpersonale.

Ceea ce asigură diferenţa între creativ şi noncreativ este nu numai nivelul potenţialului creativ, ci şi semnificarea sau valoarea acordată propriilor comportamente şi semnificaţia/valoarea acordată comportamentelor de către ceilalţi. Dacă datele potenţiale sunt înnăscute şi, prin urmare, ele există într-o măsură mai mare sau mai mică, în ceea ce priveşte semnificaţiile acordate comportamentelor un rol important îl are contextul social în care se dezvoltă persoana.

Presupunem că dezvoltarea trăsăturilor de personalitate specifice unei relaţionări interpersonale apte să evidenţieze prezenţa potenţialului creativ este dependentă de caracteristicile factorilor de context social care acţionează în copilărie şi în adolescenţă şi care participă la construirea sistemelor de valori. Sistemul de valori reprezintă criterii de evaluare a comportamentelor interpersonale şi de autoevaluare, de semnificare a propriilor comportamente, care se vor reflecta în relaţiile interpersonale ale individului. De asemenea, aceste semnificaţii se reflectă la nivelul opţiunilor profesionale şi valorilor sociale.

Pentru determinarea comportamentelor prin care adolescenţii deosebesc personalitatea creativă de cea noncreativă, am stabilit o listă de comportamente semnificative din punctul de vedere al nivelului performanţei. Am obţinut astfel „imaginile" subiecţilor în conştiinţa celorlalţi, reprezentări care au avut rolul de surse de informaţii, şi deci de elemente de susţinere. Aceşti „Alţii" au fost tot adolescenţi, cunoscut fiind că la această vârstă aprecierile celor din aceeaşi generaţie sunt mai puternic valorizate prin comparaţie cu cele ale adulţilor.

Având în vedere vârsta-ţintă a studiului nostru, am considerat, alături de ceilalţi factori, şi modelul educaţional familial ca determinant pentru structurarea comportamentelor. Comportamentele educaţionale se structurează, pe de o parte, în dependenţă de cerinţele comunităţii şi, pe de alta, în conformitate cu valorile intrafamiliale care specifică, individualizează familia. Amândouă categoriile, reprezentând în esenţă modalităţi şi modele de relaţionare interpersonală pentru copii, le-am numit generic factori de context social.

Design-ul de cercetare a urmărit să stabilească:

1. Rolul cerinţelor comunităţii în structurarea personalităţii, prin analiza caracteristicilor socio-demografice ale familiilor: mediul de proveniență şi nivelul de şcolarizare al părinţilor, influenţe educaţionale predominante în familie (bunici sau părinţi), numărul de copii în familie, profesia părinţilor (a tatălui), hobby-uri sau/şi creaţii personale.
2. Modelele educaţionale şi efectul acestora în planul personalităţii celor educaţi.
3. Caracteristicile comportamentelor interpersonale, definitorii în grupurile de adolescenţi pentru recunoaşterea personalităţilor creative şi noncreative.
4. Valorile sociale şi opţiunile profesionale, ca reprezentări ale evoluţiei viitoare rezultate în urma unor modele educaţionale diferenţiate.

5.2.1. Societate şi personalitate

Caracteristicile socio-demografice ale unei comunităţi, dar mai ales valorile pe care aceasta le promovează, susţin sau, din contră, se opun la dezvoltarea personalităţilor creative. În măsura în care sunt reprezentate în modelele educaţionale, aceste caracteristici reprezintă cerinţe la care membrii comunităţii se supun. Talbot (1993) identifică patru tipuri de societăţi diferite din punctul de vedere al *pattern*-urilor culturale, care vizează valorizarea schimbării şi orientarea către aceasta. Cele două extreme ale acestei clasificări, descrisă pe larg în capitolul 1 (vezi *supra*, p. 41), se definesc diferit. În societăţile sau în comunităţile în care există o insuficientă orientare spre schimbare şi centrare pe interesele grupului, membrii comunităţii nu se pot manifesta original. În schimb, în comunităţile în care este necesară şi acceptată schimbarea, iar individualitatea este valorizată, manifestările originale sunt recunoscute.

Datele de anamneză arată din punct de vedere socio-demografic diferenţe semnificative (test z) între creativi şi noncreativi la nivelul următoarelor criterii: a) numărul de copii din familie; b) mediul de proveniență al părinţilor; c) influenţele educaţionale. În tabelul 5.3 prezentăm rezumatul statistic al acestor date.

Tabelul 5.3. Rezumat statistic al datelor. Caracteristici socio-demografice ale adolescenţilor creativi şi noncreativi

		Creativi N=35		Noncreativi N= 23		
		Scor	%	Scor	%	p
Nivel de şcolarizare (părinţi)	Universitar	19	54	7	30	0,07
	Liceu + şc. postliceală	10	28	6	26	0,09
	Şc. generală	6	17	10	43	0,03
Medii de proveniență (părinţi)	Urban	25	73	5	20	0,002
	Rural	10	27	18	80	0,07
Influenţe educaţionale	Părinţi	21	60	5	25	0,01
	Bunici	3	8	14	65	0,01
	Părinţi + bunici	11	32	4	10	0,05
Nr. de copii din familie	1-2 copii	24	70	2	12	0,004
	3-4 copii	11	30	21	88	0,0001
Hobby		31	88	13	56	0,007
Creaţii personale		25	71	7	30	0,003

Mediul de provenienţă al părinţilor şi numărul de copii din familie sunt factori cu influenţă semnificativ mai puternică decât ceea ce am numit *influenţe educaţionale*. Constatăm că, acolo unde bunicii se ocupă de educaţia nepoţilor, evoluţia acestora din urmă tinde să fie mai conformistă şi noncreativă. Numărul mare de copii din familie (3-4) pare a induce la părinţi comportamente de tip conformist şi raportare la modelele clasice de educaţie. Un număr mai mic de copii permite preluarea unor modele educaţionale în care *laissez-faire*-ul este acceptabil. Nivelul de şcolarizare al părinţilor nu este un factor care să determine diferenţieri la nivelul performanţelor creative ale copiilor.

Datele de anamneză oferă informaţii care susţin ideea prezenţei unor condiţii facilitante pentru creativi în familiile care aderă la modele noi de convieţuire sau care tind să se dezvolte pe linia comunităţilor deschise. Ele se caracterizează printr-un număr mic de copii, de a căror educaţie se ocupă direct părinţii, care susţin dezvoltarea comportamentelor considerate semnificative pentru prezenţa potenţialului creativ, respectiv hobby-urile şi creaţiile originale.

Criteriul *hobby* îi diferenţiază pe creativi de noncreativi, atât din punctul de vedere al frecvenţei, cât şi al conţinuturilor. Hobby-uri comune celor două grupuri sunt sportul şi muzica. Creativii preferă filatelia, dansul, parapsihologia, jocurile video, astronomia, călătoriile, istoria, percuţia şi gastronomia, în general ocupaţii care presupun relaţii sociale şi corespund caracteristicilor structurale ale personalităţii. Noncreativii optează pentru electronică, acvaristică, creşterea animalelor, ciclismul, jogging-ul, marea majoritate fiind acţiuni în care nu este necesară colaborarea cu alţii.

În ceea ce priveşte creaţiile personale, diferenţe semnificative se constată din punctul de vedere al frecvenţei: 71% din creativi, faţă de 30% din noncreativi, declară că scriu poezie sau proză, compun mici piese muzicale, se ocupă de design vestimentar sau au conceput programe pentru calculator. Domeniile nu sunt diferite la cele două grupuri.

5.2.2. Educaţie şi personalitate

Analiza tranzacţională surprinde comportamentele manifeste, cu un grad mare de stabilitate, structurate în urma interacţiunilor sociale timpurii, sau, altfel spus, care reprezintă efectul influenţelor educaţionale suportate în copilărie. Modelul educaţional familial transpare în comportamentul manifest al adolescenţilor.

Berne (1961) denumeşte totalitatea comportamentelor unui individ „scenariu de viaţă". Nivelul de implicare al fiecărei stări primare, de părinte critic sau grijuliu, de adult şi de copil liber sau adaptat, se poate reprezenta grafic sub forma egogramelor. Scenariul de viaţă al unei persoane este dependent de influenţele suportate prin educaţie. Aşa cum din lectura unui jurnal fiecare reţine ceea ce „i se potriveşte", ceea ce corespunde intereselor şi trebuinţelor sale, tot astfel putem presupune că influenţele educative pot fi „selectate" în funcţie de existenţa unor caracteristici potenţiale.

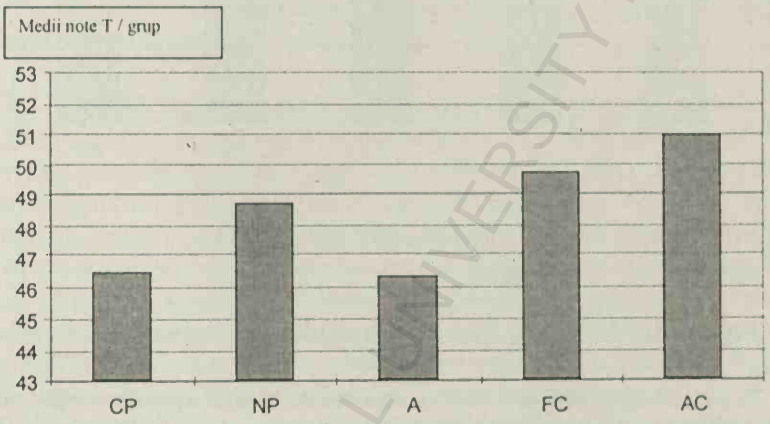
Prezenţa potenţialului creativ conduce la diferenţieri în structurarea unui scenariu sau altul? Greu de precizat. Datele obţinute evidenţiază însă existenţa a două scenarii diferite pentru creativi şi noncreativi. Care este rolul potenţialului creativ în selectarea unor scenarii de viaţă neconvenţionale, prin raportare la influenţele modelelor educaţionale, rămâne de stabilit într-un alt studiu.

În tabelul 5.4 este prezentat rezumatul statistic al datelor obţinute prin aplicarea *Listei de adjective* (Gough şi Heilbrun, 1980) la loturile studiate. Aşa cum am precizat, ne-au interesat doar performanţele pe scalele de analiză tranzacţională. Rezultatele testului Student ne-au permis să susţinem că performanţele obţinute de cele două loturi de subiecţi diferenţiază între creativi şi noncreativi pentru trei dintre cele cinci scale analizate.

Tabelul 5.4. Rezumat statistic al datelor pentru lotul creativ şi cel noncreativ

	Creativi N=35			Noncreativi N=23			
	Media note T	Media note brute	A.S.	Media note T	Media note brute	A.S.	p
CP	46,26	11	5,30	51,20	15	7,30	0,01
NP	48,74	12	7,13	52,44	15	6,20	0,10
A	46,06	9	5,40	51,92	14	8,50	0,008
FC	49,59	12	7,03	50,30	13	7,20	0,60
AC	51,06	13	9,00	46,46	9	5,20	0,05

Analiza profilurilor medii (egogramelor) pentru cele două loturi a permis descrierea prezumtivelor modele educaţionale care au influenţat dezvoltarea personalităţii şi a comportamentelor actuale. Egogramele caracteristice adolescentului creativ şi adolescentului noncreativ, respectiv personalităţii Gama şi personalităţii Beta, sunt prezentate în figurile 5.2 şi 5.3.

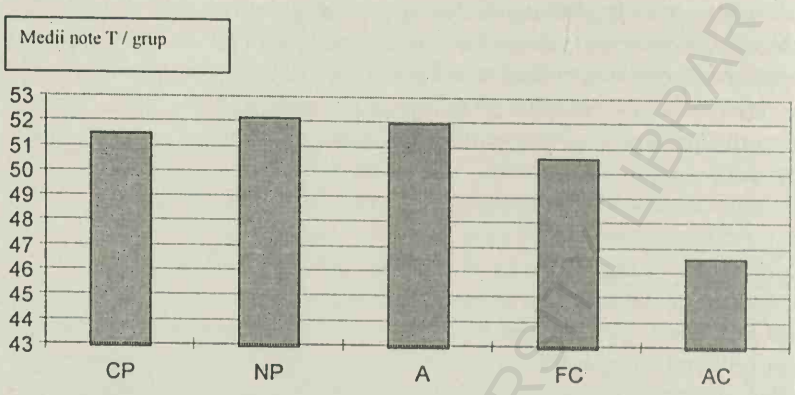


N = 35 (CP – părinte critic, NP – părinte grijuliu, A – adult,
FC – copil liber, AC – copil adaptat)

Figura 5.2. Egograma caracteristică subiecţilor creativi/Gama

Adolescenţii creativi dezvoltă în interacţiunile sociale comportamentele determinate de stările *ego*-ului în care domină valorile copilăriei, respectiv *copil adaptat* (AC) şi *copil liber* (FC). În stare latentă regăsim comportamente asociate stării de *părinte grijuliu* (NP).

În conformitate cu criteriile de analiză tranzacţională, creativii sunt persoane care se simt nesigure în faţa exigenţelor presupuse de o relaţionare adultă, evită conflictele şi obţin satisfacţii mai degrabă într-o lume imaginară. Ei sunt indulgenţi cu ei înşişi, sunt empatici, exuberanţi, întreprinzători şi nu respectă regulile impuse de societate. Îşi pot stabili singuri limitele şi sunt eficienţi în această formulă. Sunt percepuţi ca agresivi, dar şi ca având nevoie de protecţie şi de izolare.



N = 23 (CP – părinte critic, NP – părinte grijuliu, A – adult,
FC – copil liber, AC – copil adaptat)

Figura 5.3. Egograma caracteristică subiecţilor noncreativi/Beta

Pentru adolescenţii noncreativi, dominante în interacţiunile sociale sunt comportamentele caracteristice stărilor de *părinte grijuliu* (NP) şi *adult* (A), iar în stare latentă – celei de *părinte critic* (CP). Persoanele care au scoruri înalte pe aceste scale preferă continuitatea şi păstrează valorile clasice, sunt serviabile, loiale, responsabile şi de încredere. Sunt percepute ca eficiente şi critice, muncitoare şi minuţioase, empatice şi ocrotitoare, dar lipsite de spontaneitate şi non-emotive.

În concluzie, comportamentele identificate diferenţiază net între creativi şi noncreativi, ceea ce ne permite să presupunem că ele sunt determinate nu numai de caracteristicile potenţiale ale personalităţii, dar şi de două modele educaţionale bine delimitate. Analiza comparativă a datelor de anamneză şi a comportamentelor conform analizei tranzacţionale confirmă existenţa acestor două modele de educaţie: un model în care accentul este pus pe valorile clasice şi care conduce la structurarea unor trăsături corespunzătoare unei personalităţi adulte conformiste şi eficiente prin raportare la ceilalţi, putem spune chiar înalt socializate, dar cu performanţe creative reduse, şi un al doilea model, în care accentul cade pe nonconformism, permisivitate, în care valorile copilăriei sunt admise. Prin raportare la primul, acest al

doilea model pare a determina structuri în care domină principiul plăcerii, tipic vârstelor mici, dar efectul este novator în plan comportamental.

5.2.3. Comportamente şi semnificări sociale

Sarah Hampson (1996) consideră semnificaţia acordată comportamentelor de către ceilalţi ca fiind al treilea criteriu de identificare a trăsăturilor de personalitate. În acest context a fost necesară stabilirea semnificaţiilor-criteriu la nivelul grupului de adolescenţi, pentru a putea avea o imagine completă asupra determinanţilor de context social.

Comportamentele indivizilor permit o evaluare corectă a personalităţii şi sunt uzual folosite expresii de tipul „face bine tot ceea ce face" sau „orice-ar face, tot prost îi iese". Prin construcţia scalei cu ancore comportamentale, am determinat comportamentele care, din punctul de vedere al vârstei analizate, respectiv a adolescenţei, sunt caracteristice personalităţilor creative şi noncreative. Nu ne-au interesat criteriile de apreciere ale adulţilor, fiind ştiut că această vârstă este caracterizată prin reacţii negative, de refuz al opiniilor celor maturi şi de susţinere reciprocă a congenerilor. Fenomenele de „bandă" sunt tipice, ele reflectând tocmai acest refuz al aprecierii adulţilor şi acceptarea opiniilor celor aflaţi „în aceeaşi situaţie".

Pentru a determina care sunt comportamentele ce diferenţiază creativii (subiecţii Gama) de noncreativi (subiecţii Beta), am aplicat proba SEAC-CREAT în clasele din care făceau parte subiecţii loturilor studiate. Am considerat grupul şcolar ca fiind cel mai stabil şi permiţând o interevaluare corectă. Procedura de testare a constat în evaluarea fiecărui subiect al loturilor vizate de către toţi colegii de clasă, „în orb", fără a preciza dacă aparţin lotului creativ sau noncreativ.

Pentru a vedea care sunt comportamentele tipice pentru creativi şi noncreativi, aşa cum rezultă din aprecierea grupului şcolar, am calculat media performanţelor obţinute de fiecare lot în parte pentru fiecare item. Tabelul 5.5 prezintă aceste rezultate.

Aceste rezultate ne-au permis să constatăm că performanţele sunt diferenţiate, dar adolescenţii creativi obţin performanţe mai mari la majoritatea itemilor scalei. Respectând descrierile date de itemii testului (în formulările obţinute de la adolescenţi), se pot descrie portretele comportamentale ale celor două extreme, adolescentul creativ şi cel noncreativ.

Tabelul 5.5. Rezumat statistic al datelor. Comportamente recunoscute a fi tipice pentru creativi şi noncreativi

	Creativi N=35		Noncreativi N=23		
	Media	A.S.	Media	A.S.	P
A fi deosebit	5,90	1,23	5,08	0,75	0,02
Ambiţie	6,28	0,79	5,73	0,72	0,03
Curiozitate	5,93	1,22	5,22	0,71	0,03
A avea energie	5,89	1,15	5,41	0,85	0,10
Fără limite	5,79	1,06	5,23	0,82	0,06
A avea haz	5,76	1,59	5,12	1,08	0,10
Inventivitate	5,56	1,21	4,98	0,74	0,06
Încăpăţânare	6,21	1,12	5,48	0,74	0,02
Nonconformism	5,84	1,70	4,75	1,16	0,02
Spirit de observaţie	5,84	0,97	5,23	0,62	0,02
Spontaneitate	5,88	1,72	4,99	1,13	0,05
Umor	5,33	1,84	4,53	1,14	0,08

Adolescentul creativ. Are un stil propriu, gândeşte şi se comportă altfel decât cei din jur. Într-o situaţie falimentară, se poate reorganiza şi poate relua activitatea de la „zero". Eşecurile succesive nu-l descurajează şi până la urmă reuşeşte ceea ce şi-a propus. Interesat de absolut tot, este mereu atent. Întreabă orice, pe oricine şi oriunde, nu atât din pasiune sau dintr-un interes deosebit faţă de un subiect, ci pentru *a şti*. Pe lângă activitatea şcolară, practică un sport sau alte munci din plăcere şi fără a fi obligat de cineva, ocupându-şi tot timpul liber. Se dezvoltă pe mai multe planuri şi obţinerea unui titlu nu i se pare importantă, astfel că munceşte în continuare pentru alte recunoaşteri superioare. Îşi forţează „norocul". Priveşte latura bună a lucrurilor. Nu ia în considerare opinia celorlalţi, nu renunţă la propriile planuri, chiar dacă constată că nu au nici o finalitate. Găseşte cu uşurinţă noi utilizări obiectelor aparent neutilizabile. Vizionar, vede în perspectivă

evoluţia cunoştinţelor umane. Se comportă după propriul său cod moral, neinteresat de atitudinile dezaprobatoare. Afişează acelaşi dezinteres faţă de regulile sociale incomode, atât în viaţa publică, cât şi în cea intimă. Are capacitatea de a-i înveseli pe cei din jur, ştie să se facă simpatizat şi plăcut de ceilalţi, depăşeşte situaţiile penibile printr-o replică hazlie. Cu sau fără voie reţine şi interpretează detalii care pentru alţii par nesemnificative, numele sau vârsta persoanelor întâlnite, felul lor de exprimare.

Adolescentul noncreativ. Se comportă la fel ca ceilalţi, gândeşte la fel ca ceilalţi, nu caută să facă altceva decât cei din jurul său şi nu se deosebeşte de aceştia prin nimic. Nu îşi fixează singur scopurile de atins. Într-o situaţie critică nu face nici un efort pentru a o depăşi, se retrage şi se mulţumeşte cu o pierdere minimă. Ceea ce fac alţii nu prezintă nici un interes pentru el. Trece indiferent pe lângă orice subiect de discuţie sau orice informaţie, oricât de interesantă sau de utilă ar fi. Oboseşte după o activitate simplă. Nu are activităţi suplimentare în afara „activităţilor zilei". Nu are curajul să preia conducerea, ca să nu piardă. Se mulţumeşte cu ceea ce a obţinut deja, este incapabil să găsească soluţii noi. Ia totul în tragic, iar când se face o glumă pe seama sa nu este capabil să o aprecieze, fie că e bună sau nu. Este trist în împrejurări vesele. Este rigid, nu ştie să glumească, nu râde de alţii. Este posac, tăcut, stă retras, nu are prea mulţi prieteni, nu are capacitatea de a se face simpatizat de ceilalţi. Este incapabil să găsească obiectelor vechi noi utilităţi şi să le transforme conform acestora. Se încadrează strict în regulile strâmte şi incomode ale societăţii, nu întotdeauna din convingere, ci adesea din sentimentul datoriei. Se conduce în conformitate cu criteriile stabilite de societate. Nu vede în jurul lui decât ceea ce îl interesează în mod special. Acţionează după „tipare" bine fixate, fără a ieşi din ele. Se blochează la întrebări neaşteptate, se intimidează uşor.

Această analiză a avut scopul de a determina comportamentele care reprezintă criterii de evaluare a nivelului de creativitate şi de departajare între creativi şi noncreativi în grupurile de adolescenţi. Acordarea unei poziţii pe o scală de valori care are doi poli, în acest caz – unul creativ şi altul noncreativ, presupune acordarea unei semnificaţii comportamentului. Comportamentul este determinat de caracteristicile structurilor de personalitate responsabile de stil şi relaţii interpersonale. Astfel, semnificaţiile acordate comportamentelor funcţionează ca repere modelatoare ale personalităţii, permiţând adolescenţilor să-şi verifice autoevaluările prin reprezentările „Altora" despre ei.

Din punctul de vedere al semnificărilor comportamentelor creative la adolescenţi, am constatat:

a) personalităţile creative (Gama) dezvoltă comportamente care sunt recunoscute a fi creative de grupul social („Alţii"), iar personalităţile noncreative dezvoltă comportamente care sunt recunoscute a fi noncreative;
b) semnificările acordate comportamentelor dezvoltate de creativi şi noncreativi reprezintă valori la care aceştia se raportează şi, prin urmare, ele au rolul de semnificări comportamentale.

5.2.4. Valori şi opţiuni

Identificarea caracteristicilor personalităţii creative în adolescenţă obligă la analiza valorilor sociale şi a opţiunilor profesionale ca efecte ale structurării personalităţii. Semnificaţia pe care individul o acordă comportamentelor sale poate fi o atitudine generată de un set de valori care se formează pe parcursul experienţelor sociale. Acesta condiţionează acordarea de semnificaţii pozitive sau negative propriilor abilităţi şi modelează reprezentările anticipatorii ale dezvoltării, respectiv interesele profesionale. Iar aceste interese sunt rezultatul unei autoevaluări mai mult sau mai puţin conştiente a propriilor abilităţi.

Valori sociale în adolescenţă. Aplicarea testului de valori Musek ne-a permis delimitarea seturilor de valori care stau la baza comportamentelor creativilor şi noncreativilor. Tabelul 5.6 prezintă rezumatul statistic al datelor.

În ordinea semnificaţiei (test z), valorile de interrelaţionare, valorile de certitudine, valorile profesionale, valorile spirituale şi, în final, valorile de conformism social diferenţiază lotul creativilor de lotul noncreativilor.

Adolescenţii creativi, extraverţi şi nonconformişti, valorizează pe primele trei poziţii: 1) dimensiunile de interrelaţionare: anturajul plăcut, o viaţă plină şi excitantă, libertatea de mişcare, înţelepciunea; 2) dimensiunile ocupaţionale: cunoştinţe, interese culturale diversificate, succesul în carieră; 3) dimensiunile spirituale: înţelegere şi armonie, fidelitate, loialitate.

Adolescenţii noncreativi, introverţi şi conformişti, valorizează: 1) dimensiunile spirituale: înţelegerea şi armonia, fidelitatea, loialitatea; 2) dimensiunile de certitudine şi conformism social: pacea în lume, speranţa în viitor, descoperirea adevărului şi respectul faţă de legi, credinţa în Dumnezeu; 3) dimensiunile de interrelaţionare: anturajul plăcut, o viaţă plină şi excitantă, libertatea de mişcare, înţelepciunea.

Tabelul 5.6. Rezumat statistic al datelor. Valori sociale specifice creativilor şi noncreativilor

Categorii de valori sociale	Creativi N = 35		Noncreativi N = 23		
	Număr	%	Număr	%	z
Valori profesionale	25	71	8	34	0,007
Valori de interrelaţionare	33	94	15	52	0,0004
Valori de certitudine	15	42	18	78	0,009
Valori spirituale	18	51	19	82	0,01
Valori de conformism social	15	42	18	78	0,03

Seturile de valori diferenţiază între creativi şi noncreativi. Extraversia şi nonconformismul tipice creativului presupun valori centrate pe deschidere socială şi spirituală. Introversia şi conformismul noncreativilor presupun valori de securitate şi certitudine, în primul rând, şi de interrelaţionare, în al doilea rând.

Opţiunile şi interesele profesionale au fost analizate respectând criteriile care le diferenţiază din punctul de vedere al nivelului de independenţă şi originalitate.

Într-un studiu publicat în 1995, Harrison Gough corelează opţiunile profesionale cu cele patru tipuri de personalitate determinabile prin aplicarea Inventarului Psihologic California. Rezultatele obţinute confirmă existenţa unei relaţii între nivelul de potenţial creativ al tipului de personalitate şi opţiunile profesionale. Persoanele aparţinând tipului Alfa optează pentru profesiile de ofiţer, asistent medical, vânzător, inginer, medic, consilier profesional şi aviator, cercetător în ştiinţe spaţiale, arhitect, scriitor; persoanele aparţinând tipului Beta optează pentru profesiile de ofiţer, matematician, farmacist, asistentă medicală, nursă; persoanele aparţinând tipului Gama optează pentru profesiile de artist plastic, scriitor, arhitect, psiholog, asistentă socială; persoanele aparţinând tipului Delta optează pentru profesiile de profesor, farmacist.

Paul Torrance (1972) face o clasificare a profesiilor în funcţie de indicele de originalitate al acestora. El stabileşte două categorii: profesii

care presupun un indice mai mare de originalitate – pe care le vom numi *neuzuale* – şi profesii care nu presupun originalitate – pe care le vom numi *uzuale*.

Profesii incluse în grupa „neuzuale" sunt: aviator, cercetător în ştiinţe spaţiale, arhitect, artist plastic, scriitor, astronaut, criminalist, regizor, etnolog, ziarist, grafician. Profesii incluse în grupa „uzuale" sunt: ofiţer, asistent medical, vânzător, inginer, medic, consilier profesional, matematician, farmacist, nursă, psiholog, profesor.

În studiul nostru am luat în considerare criteriile enumerate mai sus, la care am adăugat altele două: diferenţa la nivelul opţiunilor şi intereselor profesionale între generaţii şi prezenţa/absenţa opţiunii pentru o a doua profesie.

Dacă opţiunea profesională este identică cu a părinţilor, în mod special cu a tatălui, se preiau modelele tradiţionale şi, prin urmare, acesta este un indiciu de conformism. Opţiunea sau interesul pentru o altă profesie decât a tatălui l-am considerat un indiciu de nonconformism şi, eventual, de mai mare adaptabilitate.

Ideea de a considera opţiunea profesională secundară sau de rezervă ca un criteriu al creativităţii a pornit de la faptul că în prezent majoritatea studenţilor urmează simultan sau consecutiv o a doua facultate. Prin urmare, am introdus în chestionarul nostru un item care a evaluat această situaţie, considerând a doua opţiune profesională un indice al adaptabilităţii, al mobilităţii. Tabelul 5.7 prezintă rezumatul statistic al datelor referitoare la opţiunile profesionale.

Tabelul 5.7. Rezumat statistic al datelor. Opţiuni profesionale ale creativilor şi noncreativilor

Opţiuni profesionale		Creativi N = 35		Noncreativi N = 23		
		Număr	%	Număr	%	p
- prima	Identică cu a părinţilor	5	14	12	52	0,002
	Diferită de a părinţilor	30	86	11	47	0,004
- a doua		20	57	9	39	0,10
	Uzuale	10	30	17	75	0,001
	Neuzuale	25	70	6	25	0,001

Repartiţia opţiunilor profesionale confirmă rezultatele studiilor făcute de Getzels şi Jackson. Adolescenţii al căror nivel de creativitate este crescut au tendinţa de a opta pentru meserii neuzuale (Getzels, Jackson, 1963). Dintre creativi, 70% optează pentru meserii neuzuale: ziarist, actor, steward, pilot, designer, arhitect, scriitor, artist plastic. 30% optează pentru meserii uzuale: avocat, profesor, economist, inginer, nursă, bucătar, ospătar. Dintre noncreativi, 25% optează pentru profesii neuzuale: arhitect, regizor, criminalist, pilot, grafician ş.a.m.d. 75% optează pentru profesii uzuale: ofiţer, profesor, farmacist, inginer, nursă, contabil, avocat, vânzător.

Din punctul de vedere al gradului de independenţă în alegerea unei profesii, creativii optează pentru meserii diferite de cea a tatălui, ceea ce presupune un mai mare grad de nonconformism. Această opţiune poate să însemne ruperea de modelele educaţionale suportate şi un indice de creativitate. Noncreativii tind să respecte tradiţia familială. Ei par a se autovaloriza ca fiind asemănători părinţilor.

Opţiunea profesională secundară nu departajează între creativi şi noncreativi, ceea ce ne face să presupunem că este doar o modalitate de adaptare la o societate în transformare. Opţiunea pentru o a doua profesie nu este dependentă de nivelul de creativitate al structurii, ci de nivelul general de adaptabilitate al vârstei.

Sintetizând rezultatele studiului referitor la rolul semnificărilor sociale în structurarea stilului şi orientării interpersonale, se impun următoarele concluzii:

Adolescenţii noncreativi provin din familii cu un număr mare de copii (3-4), în care valorile clasice conformiste domină modelele educaţionale, ceea ce conduce la structurarea unui sistem motivaţional în care predominante sunt valorile de certitudine, stabilitate şi conformism social. Ei sunt recunoscuţi ca fiind loiali, responsabili şi de încredere, eficienţi, muncitori şi minuţioşi, dar lipsiţi de spontaneitate şi non-emotivi. Cu alte cuvinte, mai apropiaţi de profilurile tipice pentru un adult matur şi părinte grijuliu, în termenii analizei tranzacţionale. Predominanţa unui model educaţional păstrător de norme, centrat pe valorile clasice, explică şi opţiunile profesionale pentru meserii clasificate ca fiind uzuale şi, în majoritatea cazurilor, identice cu ale părinţilor. Eysenck (1992) consideră comportamentele adulţilor subsumându-se introversiei, iar conformismul este, în marea majoritate a cazurilor, o trăsătură caracteristică maturităţii. Prin urmare, adolescenţii noncreativi pot fi consideraţi introverţi şi conformişti, ceea ce corelează cu profilurile obţinute prin aplicarea testelor

B.C.U. M. EMINESCU IAŞI

de personalitate. Semnificarea comportamentelor se face prin adjectivele: banal, lipsit de ambiţie, fără curiozitate, mohorât, conformist, lipsit de spontaneitate.

Adolescenţii creativi provin din familii în care modelele educaţionale sunt mai deschise, mai puţin conformiste, „trăitorii" în oraş fiind obligaţi să preia valori şi sisteme de evaluare mai permisive. Aceştia valorizează interacţiunile sociale, profesia şi stabilitatea. Acest set motivaţional este adaptativ şi permite o evoluţie nonconformistă. Sunt descrişi, din punctul de vedere al analizei tranzacţionale, ca fiind mai apropiaţi de un *ego* de copil, ceea ce înseamnă că au o evoluţie caracterizată prin capacităţi de acţiune şi că sunt întreprinzători, nonconflictuali, rebeli. Au treceri continue de la comportamente şi atitudini de agresivitate la cele caracterizate prin nevoie de protecţie. Adolescenţii creativi manifestă comportamente care sunt descrise de Eysenck (1992) ca fiind caracteristice personalităţilor extraverte. Caracteristicile extraverte ale comportamentului cedează în favoarea unor comportamente de tip introvert pe măsura maturizării. Nonconformismul este o trăsătură intrinsecă imaturităţii, prin urmare adolescenţii creativi pot fi consideraţi nonconformişti, dată fiind caracteristica de *ego copil*. În planul intereselor şi opţiunilor profesionale, ei se îndepărtează de modelele familiale, optând pentru meserii originale şi diferite de ale părinţilor. Comportamentele creativilor sunt susţinute de următoarele semnificaţii prezente în aprecierile grupului de aceeaşi vârstă: deosebit, ambiţios, curios, energic, „nelimitat", cu haz, încăpăţânat, inventiv, nonconformist, cu spirit de observaţie, spontan.

Existenţa unor relaţii concordante între cele trei dimensiuni: nivelul de creativitate al structurii de personalitate, caracteristicile de context social care au determinat aceste structurări şi reprezentările subiecţilor în privinţa evoluţiei lor viitoare, ne permite să susţinem faptul că întărirea socială pozitivă a comportamentelor dă sens creativ stilului şi orientării interpersonale, ceea ce asigură dezvoltarea unor comportamente creative.

Capitolul 6
Concluzii

Studiile creativităţii s-au focalizat pe diferite direcţii în încercarea de a stabili criterii sau predictori ai evoluţiei sale. Indiferent dacă se studia creativitatea ca potenţial, proces, personalitate sau performanţă, întrebarea care s-a pus de fiecare dată a fost una de tipul: Ce se întâmplă în psihicul uman atunci când se naşte o idee originală?

Metaanaliza literaturii în domeniu din anul 1999, făcută de profesorul Gregory Feist, a arătat că o persoană creativă este autonomă, introvertă, deschisă la experienţe noi, neîncrezătoare în reguli şi norme, dar cu încredere în sine şi mulţumită de sine. Este, de asemenea, o persoană ambiţioasă, dominantă, agresivă şi impulsivă (p. 299). Conştiinciozitatea şi convenţionalismul sunt frecvent enumerate ca trăsături blocante ale demersului creativ. Costa şi McCrae (1985) definesc deschiderea la experienţă ca fiind „înţelepciunea de a încerca noul, de a explora, de a fi curios". Rezultatele unui studiu longitudinal (Baltimore Studies of Aging) îi permit lui McCrae să demonstreze relaţia dintre deschidere, pe de o parte, şi variabilele operaţionale şi performanţă, pe de altă parte (McCrae, 1987).

Alte cercetări, asupra stilului cognitiv creativ, au evidenţiat importanţa intuiţiei, a *insight*-ului (Bastick, 1982) şi a toleranţei la ambiguitate (Sternberg, 1995). Tot Sternberg dovedeşte şi relaţia dintre extraversie şi abilităţile cognitiv-creative. Situându-se în acelaşi context, al abilităţilor cognitive, Eysenck (1992, 1995) demonstrează rolul specific al acestora în dezvoltarea originalităţii. Conform studiilor sale, elaborarea, ca variabilă operaţională, este specifică performanţei creative. Rezultatele obţinute de noi demonstrează că elaborarea intervine ca un factor de compensare în absenţa unei structuri operaţionale care să permită performanţe originale. Teoria *problem-solving*-ului (Cassidy şi Long, 1996) descrie şase stiluri cognitive diferite, unul dintre ele fiind numit „creativ". Persoanele care

abordează un stil creativ în rezolvarea problemelor sunt predispuse la crearea de alternative pentru soluţionarea lor, uneori dilematice. Spre deosebire de acestea, noncreativii tind mai degrabă să trăiască sentimente de neputinţă şi să caute soluţii verificate, clare şi certe.

Studiul nostru a avut ca scop stabilirea relaţiilor dintre personalitate, context social şi performanţă. Ne-am bazat cercetările pe premisa influenţei potenţialului creativ şi a factorilor sociali în structurarea personalităţii şi a performanţei creative.

Datele obţinute au evidenţiat o serie de caracteristici ale relaţiei potenţial - performanţă creativă specifice adolescenţei. Ele au atestat faptul că în adolescenţă performanţa creativă este dependentă de nivelul potenţialului creativ subsumat tipului de personalitate, dar şi de caracteristicile stilului cognitiv operaţional, ca şi de cele ale simbolurilor utilizate în demersul creativ. În continuare prezentăm o sinteză a concluziilor acestui studiu.

a) Paul Torrance (1992) consideră capacitatea de a „sparge" *gestalt*-ul, sau de a se opune la închidere prematură, un indicator al capacităţii de a crea noul. Autorul indică acest parametru ca fiind un posibil indicator al capacităţii de a germina şi de a genera idei noi (*incubation ability*). Rezultatele obţinute de noi indică un al doilea parametru ca definitoriu pentru performanţa creativă, şi anume capacitatea de abstractizare semantică. Abilităţile semantice generalizează şi individualizează creaţia prin valenţele de abstractizare.
b) Trecerea de la creativ la noncreativ este trecerea de la susţinerea abilităţilor de personalitate, ca structură integratoare, prin trăsături cum sunt toleranţa, realizarea prin independenţă, flexibilitatea şi empatia, la implicarea sau asocierea în evoluţia abilităţilor cognitive a trăsăturilor de tipul „realizare prin conformism" şi „intuiţie psihologică", care are rol inhibitor. Toleranţa intervine contradictoriu, atât ca element de susţinere, cât şi de blocare, la noncreativi.
c) Analiza distribuţiei subiecţilor creativi şi noncreativi, prin prisma modelului cuboid, în interiorul celor patru tipuri de personalitate: Alfa, Beta, Gama şi Delta, a evidenţiat o concentrare mai mare de adolescenţi creativi în cadranul Gama, în timp ce adolescenţii noncreativi sunt mai bine reprezentaţi în cadranul Beta. Configuraţia trăsăturilor asociate stilului cognitiv creativ evidenţiază două caracteristici: pe de o parte, contrazicerea convenţionalului şi, pe de altă parte, *nevoia de a fi susţinut*,

de a fi recunoscut social. Neîncrederea în normele şi regulile sociale, agresivitatea şi alte trăsături sunt atribute care susţin demersul creativ. Prezenţa în limite medii a trebuinţei de a crea o bună impresie socială, ca şi a trebuinţei de recunoaştere socială, obligă la comportamente conforme cu convenienţele sociale. Studiile făcute de Maslow şi Amabile asupra adulţilor au demonstrat influenţa negativă pe care o are respectarea convenienţelor sociale asupra nivelului de performanţă creativă. În cazul adolescenţilor, presupunem că această relativă contradicţie, contrazicerea convenţionalului versus nevoia de recunoaştere socială, este generată de trebuinţa riturilor de trecere de la copilărie la vârsta adultă. În absenţa unor atitudini şi comportamente verificate ca eficiente sau a unor criterii de autoapreciere, subiecţii adolescenţi „pendulează" comportamental între conformism şi rebeliune. Motivul acestei evoluţii poate fi nesiguranţa generată de structurarea propriei identităţi.

d) Spre deosebire de o serie de autori care consideră introversia ca fiind asociată performanţelor creative (ne referim la metaanaliza profesorului Feist din 1999), în studiul de faţă extraversia este o trăsătură asociată creativităţii.

e) În acelaşi context se înscrie rolul modelelor educaţionale şi al semnificării comportamentelor ca element de structurare a stilului şi a orientării interpersonale. La adolescenţii creativi, întărirea socială (semnificarea pozitivă) a comportamentelor dă sens creativ stilului şi orientării interpersonale.

Un model de educaţie mai puţin convenţional conduce la structurarea unui *ego copil* asociat cu un sistem de valori socio-morale mai flexibil. La nivel de grup de aceeaşi vârstă (*peer evaluation*), dimensiunea interrelaţională este bine valorizată. Ca urmare, proiecţia în viitor prin interese/opţiuni profesionale se face pe linia unor profesii recunoscute ca fiind creative şi implicând deschidere la experienţă.

Un model clasic de educaţie conduce la structurarea unor profiluri tipice pentru *adult* şi *părinte grijuliu*, în termenii analizei tranzacţionale, a unui sistem de valori socio-morale în care tradiţionalismul şi conformismul sunt dominante. Reprezentările anticipatorii ale dezvoltării, respectiv interesele profesionale, se păstrează pe linia unor profesii recunoscute ca fiind uzuale sau convenţionale.

Hobby-urile sunt un alt criteriu de diferenţiere între creativi şi noncreativi. Astfel, creativii optează pentru filatelie, dans, parapsihologie, jocuri video, astronomie, călătorii, istorie şi gastronomie, în general ocupaţii

care presupun relaţii sociale şi corespund caracteristicilor structurale ale personalităţii lor. Noncreativii optează pentru electronică, acvaristică, creşterea animalelor, ciclism, jogging, marea majoritate fiind acţiuni în care nu este necesară colaborarea cu alţii.

Aceste evoluţii par a se justifica prin modelele educaţionale susţinute de recunoaşterea calităţii de creativ în grupul de aceeaşi vârstă.

În conformitate cu cele expuse mai sus, propunem un model de identificare a personalităţii creative în adolescenţă, sub rezerva unor verificări ulterioare. Elementele componente ale modelului pe care îl propunem sunt: a) potenţialul creativ, parte constitutivă a temperamentului; b) abilităţi cognitiv-creative (definibile prin variabile operaţionale care aparţin gândirii divergente); c) trăsături de personalitate (apaţinând sferei cognitive şi sferei interrelaţionale); d) caracteristici de context social (factori educaţionali familiali, factori extrafamiliali); e) performanţa creativă (reprezentată de comportamente, opţiuni profesionale neconvenţionale, valori socio-morale) (vezi figura 6.1).

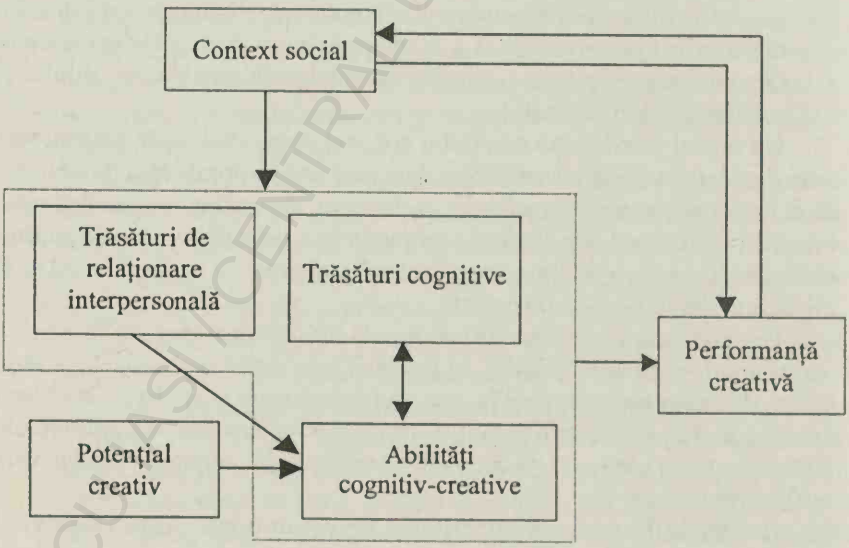


Figura 6.1. Modelul personalităţii creative în adolescenţă

Potenţialul creativ, element component al temperamentului creativ (Gough, 1992), subsumat structurii de personalitate, conduce la structurarea abilităţilor cognitiv-creative, cu condiţia ca interfaţa între potenţial şi acestea să fie asigurată de trăsături de personalitate caracterizate prin extraversie şi neîncrederea în normele şi regulile sociale. Structurarea trăsăturilor de personalitate responsabile de relaţionarea interpersonală, care permit dezvoltarea creativă a abilităţilor, presupune, pe de o parte, existenţa unui model educaţional deschis şi, pe de altă parte, prezenţa unor semnificări pozitive, de susţinere şi recunoaştere a comportamentelor creative în cadrul grupului de aceeaşi vârstă.

În adolescenţă, un context social deschis asigură structurarea unor seturi de trăsături de personalitate de interrelaţionare extraverte şi nonconformiste şi a unui stil cognitiv creativ, ceea ce permite transformarea potenţialului în performanţă.

Studiile noastre asupra creativităţii la vârsta adolescenţei au fost parţial confirmate de un studiu mult mai amplu, atât prin numărul de probe cu care s-a lucrat, cât şi prin cel al participanţilor. Cercetarea s-a derulat relativ simultan cu a noastră şi a fost condusă de Uwe Wolfradt, profesor la Universitatea Martin Luther din Halle, Germania, şi Jean E. Pretz, profesor la Universitatea Yale, New Haven, S.U.A. Scopul studiului a fost stabilirea relaţiilor dintre creativitate şi personalitate (Wolfradt şi Pretz, 2001). Participanţi la cercetare au fost 204 studenţi şi elevi ai Universităţii şi ai Colegiului de Artă din Halle, cu vârste cuprinse între 18 şi 44 de ani.

Metodele la care s-a apelat pentru a se stabili relaţia dintre creativitate şi personalitate au fost: o scală de evaluare a nivelului de creativitate al povestirilor, o listă de hobby-uri, scala de temperament creativ din Inventarul Psihologic California, NEO-Five Factor Inventory, ca şi alte probe, care evaluau intoleranţa la ambiguitate, stilul cognitiv şi abilităţile creative, în special intuiţia.

Rezultatele au condus la concluzia existenţei unei relaţii puternice între deschiderea la experienţă şi stilul cognitiv creativ. De asemenea, s-a determinat că scorurile înalte la intuiţie şi extraversie corelează puternic, îndeplinind rolul de predictori pentru temperamentul creativ, aşa cum este evaluat prin scala din Inventarul Psihologic California. Deschiderea la experienţă (confirmând studiile lui McCrae, 1987, King et al., 1996) este corelată pozitiv cu trei măsurători ale creativităţii, şi anume: trăsături de personalitate, performanţă şi hobby (Wolfradt şi Pretz, 2001).

Studiul celor doi cercetători vine să confirme o parte dintre rezultatele noastre, şi anume: extraversia ca trăsătură specifică a creativului, deschiderea la experienţă şi *pattern*-ul de hobby-uri individualizat.

Încheiem această expunere citând un psiholog român: „Deoarece creativitatea nu depinde numai de individ, ci şi de valorile contextului social în care se dezvoltă, pentru evaluarea creativităţii teoriile de confluenţă referitoare la creativitate oferă posibilitatea explicării diverselor aspecte sub care aceasta se prezintă. Deci, pentru studiul unui fenomen atât de complex, cum este creativitatea, este necesară abordarea ei din perspectiva diverselor ramuri ale psihologiei, precum şi a teoriilor care aparţin altor domenii de studiu, ca de exemplu antropologia, neurofiziologia, axiologia, sociologia şi, nu în ultimul rând, ştiinţele educaţiei" (Mihaela Roco, 2001).

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Bibliografie

Adler, A. (1986), *The Neopsychanalytic Approach*, în D. Schultz (ed.), *Theories of Personality*, Brooks, Cole Publishing Company, Pacific Grove, California, p. 100-124.

Albert, R.S. (1983), *Genius and Eminence*, New York, Pergamon Press.

Allport, G.W. (1981), *Structura şi dezvoltarea personalităţii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Amabile, T. (1982), *Social Psychology of Creativity: A Consensual Assessment Technique*, în *Journal of Personality and Social Psychology* nr. 43, p. 997-1013.

Amabile, T. (1983), *The Social Psychology of Creativity*, New York, Springer Verlag.

Anderson, J.E. (1966), *The Nature of Abilities*, în E.P. Torrance (ed.), *Education and Talent*, University of Minnesota Press, Minneapolis, Minnesota, p. 98-99.

Barron, F. (1968), *Social Sciences Encyclopedia*, în E.P. Torrance, *Creativity: Its Educational Implications*, John Willey, New York, p. 135-154.

Barron, F. (1989), *Putting Creativity to Work*, în R. Sternberg (coord.), *The Nature of Creativity*, Cambridge University Press, Cambridge, p. 76-99.

Barron, F., Harrington D. (1985), *Creativity. Social Sciences Encyclopedia*, Routledge & Kegan Paul, Londra, p. 167-169.

Bastick T. (1982), *Intuition: How We Think and Act*, Willey, New York.

Bejat, M. (1981), *Creativitatea în ştiinţă, tehnică şi învăţământ (Cercetări)*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Bergson, E. (1925), *L'évolution créatrice*, P. Alcon, Paris.

Berne, E. (1961), *Transactional Analysis in Psychotherapy*, Grove Press, New York.

Brunner, J. (1962), *The Conditions of Creativity*, în H. Gruber, G. Terrell şi M. Wertheimer (ed.), *Contemporary Approaches to Creative Thinking*, Atherton, New York, p. 1-30.

Cassidy T., Long C. (1996), *Problem Solving Style, Stress and Psychological Illness: Development of a Multifactorial Measure*, în *British Journal of Clinical Psychology* nr. 35, p. 265-288.

Cattell, R.B. (1963), *Personality Role, Mood, and Situation*, în *Psychological Review* nr. 70; în A. Neculau (coord.), *Psihologia socială*, Editura Polirom, Iaşi, 1996, p. 159.

Cattell, R.B., Butcher, H.J. (1968), *The Prediction of Achievement and Creativity*, New York, Bobbs-Merrill.
Costa, P.T., McCrae, R.R. (1985), *The NEO Personality Inventory Manual. Psychological Assessment Ressources*, Odessa, FL.
Cropley, A.J. (1969), *Creativity*, Longmans, New York; în A. Beaudot, *La créativité à l'école*, Collection SUP, P.U.F., Paris, p. 36-40.
Csikszentmihaly, M. (1989), *Society, Culture and Person: A Systems View of Creativity*, în R. Sternberg (coord.), *The Nature of Creativity*, Cambridge University Press, Cambridge, p. 325-340.
Dauw, D.C. (1965), *Life Experiences, Vocational Needs and Choices of Original Thinkers and Good Elaborators* (doctoral dissertation, University Minnesota), în *Dissertation Abstracts International* nr. 26.
Davis G.A. (1973), *Psychology of Problem Solving*, New York, Basic Books.
Davis G.A., Helfert, C.J., Shapiro, G.R. (1977), *Let's Be on Ice Cream Machine! Creative Dramatics*, în S.J. Parnes, R.B. Noller şi A.M. Biondi (ed.), *Guide to Creative Action*, New York, Scribners.
De Bono, E. (1975), *Think Links*, Dorset, United Kingdom, Direct Education Services.
Deci, A., Ryan, J. (1985), *Intrinsec Motivation and Self-Determination on Human Behavior*, Plenum, New York.
Dincă, M. (1993), *Trăsături de personalitate cu rol de interfaţă în relaţia potenţial creativ - creativitate. Date preliminare*, în *Revue de Psychologie* nr. 4, p. 145-158.
Dincă, M. (1995), *Scala de evaluare a comportamentelor creative la adolescenţi*, în *Revista de Psihologie* nr. 2, p. 127-134.
Dincă, M. (1996), *Testul de gândire creativă Torrance – forma figurală: prezentare şi rezultate preliminare*, în *Revista de Psihologie* nr. 4.
Dincă, M. (2001), *Personalitate creativă în adolescenţă*, Editura Printech, Bucureşti.
Dincă, M., Pitariu, H., Albu, M. (1996), *Profile psihologice ale adolescenţilor creativi şi noncreativi*, în *Revista de Psihologie* nr. 3.
Doise, W. (1996), *Interacţiuni sociale şi dezvoltări cognitive*, în A. Neculau (coord.), *Psihologia socială*, Editura Polirom, Iaşi, p. 123-137.
Elkind, D. (1967), *Egocentrism in Adolescence*, în *Child Development* nr. 38, p. 1025-1034.
Erikson, E. (1986), *Psychosocial Development: Ways of Coping with Conflicts*, în Duane Schultz, *Theories of Personality* (ediţia a III-a), Brooks & Cole Publishing Company, Pacific Grove, California, p. 245-269.
Eysenck, J.H. (1992), *The Definition and Measurement of Psyhoticism*, în *Personality and Individual Differences*, vol. 13, p. 757-785.

Eysenck, J.H. (1995), *Creativity as a Product of Intelligence and Personality*, în D.H. Saklofske (ed.), *International Handbook of Personality and Intelligence*, Plenum Press, New York, p. 785-797.
Făcăoaru, C. (1973), *Evaluarea creativităţii*, în A. Roşca (ed.), *Despre creativitate*, C.I.D.S.P., Bucureşti.
Feist, G.J. (1999), *Autonomy and Independence*, în *Encyclopedia of Creativity*, Academic Press, vol. 1, p. 157-163.
Freud, S. (1992), *Introducere în psihanaliză*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Gardner, H. (1989), *Creatives Lives and Creative Works: A Syntetic Scientific Approach*, în R.J. Sternberg, *The Nature of Creativity*, Cambridge University Press, Cambridge, p. 298-325.
Gendlin E.T. (1978), *Focusing*, New York, Everest House.
Getzels W.J., Jackson, W.P. (1963), *Creativity and Intelligence*, New York, J. Willey and Sons.
Ghiselin, B. (ed.) (1952), *The Creative Process*, New York, Mentor.
Gough, H.G. (1989), *The California Psychological Inventory*, în C.S. Newmark (ed.), *Major Psychological Assessment Instruments*, Allyn and Bacon, Boston, vol. 2, p. 67-98.
Gough, H.G. (1992), *Assessment of Creative Potential in Psychology and the Development of a Creative Temperament Scale for the CPI*, în J.C. Rosen şi P. McReynolds (ed.), *Advances in Psychological Assessment*, Plenum, New York, vol. 8.
Gough, H.G. (1995), *Career Assessment and the California Psychological Inventory*, în *Journal of Career Assessment*, vol. 3, nr. 2, p. 118.
Gough, H.G. (1996), *California Psychological Inventory*, Consulting Psychologist Press, Palo Alto, California.
Gough, H.G., Heilbrun, A.B. (1980), *Adjective Checklist Manual*, C.P.P., Palo Alto, California.
Guilford, J.P. (1950), *Creativity*, în *American Psychologist* nr. 5, p. 444-454.
Guilford, J.P. (1956), *Structure of Intellect*, în *Psychological Bulletin* nr. 53, p. 267-293.
Guilford, J.P. (1967), *The Nature of Human Intelligence*, Bearly Limited, New York.
Haensley, P.A., Reynolds, C.R. (1989), *Creativity and Intelligence*, în J.A. Glover, R.B. Boning, R. Reynolds (ed.), *A Handbook of Creativity: Assessment, Research, and Theory*, New York, Plenum.
Hammer, Em.F. (1961), *Creativity – An Exploratory Investigation of the Personality Gifted Children*, Random House, New York.
Hampson, S.E. (1996), *The Construction of Personality: An Introduction*, Londra, Routledge and Kegan Paul; în A. Neculau, *Personalitatea, o construcţie socială*, în *Psihologie socială*, Editura Polirom, Iaşi, p. 154-164.

Helson, R. (1999), *Personality*, în *Encyclopedia of Creativity*, Academic Press, vol. 2, p. 361-371.
Hermann, N. (1982), *The Creative Brain*, în *NASSP Bulletin*, p. 36.
Holdevici, I. (1996), *Elemente de psihoterapie*, Editura All, Bucureşti.
Johnston, C.M. (1986), *The Creative Imperative*, Celestial Arts, Berkeley, California.
Jung, C.G. (1986), *The Neopsychanalytic Approach*, în D. Schultz (ed.), *Theories of Personality*, Brooks, Cole Publishing Company, Pacific Grove, California, p. 73-99.
Jung, C.G. (1994), *Puterea sufletului* (antologie), Editura Anima, Bucureşti.
Khatena, J. (1982), *Educational Psychology for the Gifted*, Wiley, New York, p. 108.
King, L.A., McKee Walker, L., Broyles, S.J. (1996), *Creativity and the Five Factors Model*, în *Journal of Research Personality* nr. 30, p. 189-203.
Kubie, L.S. (1958), *The Neurotic Distorsion of the Creative Process*, Lawrence, University of Kansas Press, în Patricia Haensley & E.P. Torrance, *Assessment of Creativity in Children and Adolescents*, Plenum, New York.
Langley, P., Jones, R. (1989), *A Computational Model of Scientific Insight*, în R.J. Sternberg, *The Nature of Creativity*, Cambridge University Press, Cambridge, p. 117-202.
Ligon, E.M. (1957), *The Growth and Development of Christian Personality*, Schenectady, New York, The Union College Character Research Project.
MacKinnon, D.W. (1992), *The Highly Effective Individual*, în R.S. Albert (ed.), *Genius and Eminence*, Pergamon Press, New York, vol. 1, p. 179-193.
Magargee, E.I. (1972), *The California Psychological Inventory Handbook*, Jossey-Bass, San Francisco.
Maisonneuve, J. (1996), *Roluri şi conflicte de roluri*, în A. Neculau (coord.), *Psihologia socială*, Editura Polirom, Iaşi, p. 197-206.
Maslow, A. (1970), *Motivation and Personality*, Harper and Row Publishers, New York.
Maslow, A. (1986), *Humanistic Psychology*, în C.R. Potkay, B.P. Allen, *Personality: Theory, Research and Application*, Brooks Cole Publishing Company, Monterey California, p. 223-264.
Mânzat, I. (1981), *Formarea capacităţii de investigare şi descoperire ştiinţifică la elevi (cu referire la studiul fizicii şi chimiei)*, în M. Bejat (coord.), *Creativitatea în ştiinţă, tehnică şi învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 54-67.
McCrae, R.R. (1987), *Creativity, Divergent Thinking and Openness to Experience*, în *Journal of Personality and Social Psychology* nr. 52, p. 1258-1265.
Miclea, M., Radu, I. (1991), *Creativitatea şi arhitectura cognitivă*, în I. Radu (coord.), *Introducere în psihologia contemporană*, Editura Sincron, Cluj-Napoca, p. 181-198.

Moore, W.E. (1985), *Creative and Critical Thinking*, Houghton Mifflin, Boston, MA.
Mugny, G., Perez, J.A. (1996), *Reprezentările sociale ale inteligenţei: cercul vicios al evaluării*, în A. Neculau (coord.), *Psihologia socială*, Editura Polirom, Iaşi, p. 52-61.
Musek, J. (1981), *Value Orientation as Personality Dimension*, Report on 7th Congress of Yugoslav Psychologists, Zagreb.
Neculau, A. (1996), *Personalitatea, o construcţie socială*, în Neculau, A. (coord.), *Psihologia socială*, Editura Polirom, Iaşi.
Neculau, A. (1998), *Conflictul socio-cognitiv*, în Ana Stoica-Constantin şi Adrian Neculau (coord.), *Psihosociologia rezolvării conflictului*, Editura Polirom, Iaşi, p. 47-60.
Nicola, G. (2001), *Istoria psihologiei*, Editura Fundaţiei România de mâine, Bucureşti.
Ornstein, R. (1973), *The Nature of Human Consciousness*, San Francisco, CA: W.H. Freeman.
Parnes, S.J., Noller, R.B., Biondi, A.M. (1977), *Guide to Creative Action*, New York, Scribners.
Pavelcu, V. (1970), *Invitaţie la cunoaşterea de sine*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
Pavelcu, V. (1972), *Motivaţia creaţiei ştiinţifice*, în *Revista de Psihologie* nr. 2, p. 149.
Perju Liiceanu, A. (1981), *Aspecte interpersonale ale creativităţii*, în M. Bejat (coord.), *Creativitatea în ştiinţă, tehnică, învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Pickard, E. (1990), *Toward a Theory of Creative Potential*, în *The Journal of Creative Behavior*, vol. 24, nr. 1, p. 321-341.
Pitariu, H., Albu, M. (1993), *Inventarul Psihologic California. Prezentare şi rezultate experimentale*, în *Revista de Psihologie* nr. 4, p. 29.
Polak, F.L. (1973), *The Image of the Future*, New York, Elsevier.
Polya, G. (1945), *How to Solve It*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
Popescu Neveanu, P. (1971), *Evoluţia conceptului de creativitate*, Analele Universităţii Bucureşti, Seria Psihologie.
Popescu Neveanu, P. (1978), *Dicţionar de psihologie*, Editura Albatros, Bucureşti.
Raveau, F.H. (1979), *Manuel du test ACL*, P.U.F., Paris.
Reynolds, C.R., Torrance, E.P. (1978), *Perceived Changes in Styles of Learning and Thinking (Hemisphericity) through and Indirect Training*, în *Journal of Creative Behavior* nr. 12, p. 247-252.
Ribot, T. (1906), *Essays on the Creative Imagination*, Routledge & Kegan, Londra.
Roco, M. (1992), *Testarea disponibilităţii pentru antrenamentul creativ*, în *Revista de Psihologie* nr. 2, p. 145.

Roco, M. (1993), *Creative Personalities about Creative Personality in Science*, în *Revue Roumaine de Psychologie* nr. 1, p. 28.
Roco, M. (1994), *Cerebral Preference Interconnections at Highly Creative Designers*, în *Revue Roumaine de Psychologie* nr. 1, p. 45.
Roco, M. (2001), *Creativitate şi inteligenţă emoţională*, Editura Polirom, Iaşi.
Rogers, C.R. (1979), *Freedom to Learn*, Charles C. Merrill, Londra.
Rogers, K. (1986), *Humanistic Psychology*, în Diane Schultz, *Theories of Personality*, Brooks, Cole Publishing Company, Belmont, California, p. 271-295.
Roşca Al. (1981), *Creativitatea generală şi specifică*, Editura Academiei, Bucureşti.
Roşca, Al., Zörgo, B. (1972), *Aptitudinile*, Editura Ştiinţifică, Colecţia Psyche, Cluj-Napoca.
Simonton, D.K. (1988), *Creativity, Leadership and Chance*, în R. Sternberg (ed.), *The Nature of Creativity*, Cambridge University Press, p. 386-426.
Spearman, C.E. (1930), *Creative Mind*, Cambridge, Cambridge University Press.
Stein, M.I. (1953), *Creativity and Culture*, în *Journal of Psychology* nr. 36, p. 311-322.
Sternberg, R.J. (1989), *The Nature of Creativity*, Cambridge University Press, Cambridge.
Sternberg, R.J. (1995), *A Three-Facet Model of Creativity*, în Sternberg, R.J. (ed.), *The Nature of Creativity*, Cambridge University Press: Cambridge, MA, p. 125-147.
Stoica, A. (1983), *Creativitatea elevilor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Sullivan, H.S. (1953), *The Interpersonal Theory of Psychiatry*, New York, Norton.
Taggart, W., Torrance, E.P. (1984), *Human Information Processing Survey: Administrator's Manual*, Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
Talbot, R.J. (1993), *Creativity in the Organizational Context: Implications for Training*, în S.G. Isaksen, M.C. Murdock, R.L. Firestien, D.J. Treffinger (ed.), *Nurturing and Developing Creativity, The Emergence of a Discipline*, Ablex Publishing Corporation Norwood, New Jersey, p. 182-185.
Tardif, Z.T., Sternberg, R.J. (1988), *What Do We Know about Creativity*, în Sternberg, R.J. (ed.), *The Nature of Creativity*, Cambridge University Press.
Taylor, C.W. (1989), *Problem Solving and Creativity*, în R.J. Sternberg, *The Nature of Creativity*, Cambridge University Press, Cambridge, p. 101-119.
Taylor, I. (1959), *The Nature of Creative Process*, în P. Smith (ed.), *Creativity: An Examination of the Creative Process*, Hastings House, New York, p. 45-62.
Torrance, E.P. & Safter, T.H. (1990), *The Incubation Model of Teaching, Getting Beyond Aha!*, Bearly Limited, Buffalo, New York.

Torrance, E.P. & Safter, T.H. (1999), *Making the Creative Leap Beyond*, Creative Education Foundation Press, Buffalo, New York.
Torrance, E.P. (1962), *Cultural Discontinuities and Development of Originality of Thinking*, în *Gifted Child Quaterly*, Scholastic Testing Service, Bensenville, nr. 17, p. 54-87.
Torrance, E.P. (1971), *Are the TTCT Biased against or in Favor of Disvantaged Groups?*, în *Gifted Child Quaterly*, Scholastic Testing Service, Bensenville, nr. 15, p. 75-80.
Torrance E.P. (1972), *Career Patterns and Peak Creative Achievements of Creative High School Students Twelve Years Later*, în *Gifted Child Quarterly* nr. 16 (2), p. 75-88.
Torrance, E.P. (1972), *Predictive Validity of the TTCT*, în *Journal of Creative Behavior* nr. 6, p. 236-252.
Torrance, E.P. (1977), *Discovery and Nurturance of Giftedness in the Culturally Different*, Reston, VA: Council of Exceptional Children.
Torrance, E.P. (1978), *Healing Qualities of Creative Behavior*, în *Creative Child and Adult Quaterly* nr. 3, p. 146-158.
Torrance, E.P. (1987), *Guidelines for the Administration and Scoring/ Comments on Using the TTCT*, Scholastic Testing Service, Bensenville.
Torrance, E.P. (1988), *Style and Learning Thinking*, Scholasting Testing Service, Bensenville, Illinois.
Torrance, E.P. (1989), *Creativity in Children and Adolescents*, Scholastic Testing Services, Bensenville.
Torrance, E.P. (1990), *Torrance Test of Creativily Thinking: Norm-Technical Manual, Figural (Streamlined Forms A&B)*, IL: Scholastic Testing Service.
Torrance, E.P. (1991), *The Beyonders and Their Characteristics*, în *The Creative Child and Adult Quaterly*, Scholastic Testing Service, Bensenville, vol. 16, nr. 2.
Torrance, E.P. (1992), *Resistence to Premature Gestalt Closure as a Possible Indicator of Incubation Ability*, în *Journal of Creative Behavior* nr. 1, p. 59.
Torrance, E.P. (1993), *The Beyonders in a Thirty Year Longitudinal Study of Creative Achievment*, în *Roeper Review, A Journal on Gifted Education*, vol. 15, nr. 3, p. 87-102.
Wallas, G. (1926), *The Art of Thought*, New York, Harcourt Bruce & World.
Wittrock, M.C. (1974), *Learning as a Generative Process*, în *Educational Psychologist* nr. 11, p. 87-95; în Patricia Haensley & E.P. Torrance, *Assessment of Creativity in Children and Adolescents*, New York, Plenum.
Wolfradt, U., Pretz, J.E. (2001), *Individual Differences in Creativity: Personality, A Story Writing, and Hobbies*, în *European Journal of Personality* nr. 15, p. 297-311.
Zlate, M. (1987), *Un model sintetic integrativ al personalităţii*, în *Revista de Psihologie* nr. 1, p. 3-14.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Cuprins

Capitolul 1
Un concept controversat 5
1.1. În căutarea unei definiţii a creativităţii 5
1.2. Abordări diferenţiale 9
1.3. Potenţial şi *insight* 10
1.4. Abilităţi 15
1.5. Personalitate 26
1.6. Performanţă 32
1.7. Context social 34
1.8. Evaluare 42

Capitolul 2
Creativitate, societate, vârste 45
2.1. Comparaţii transculturale 45
2.2. Vârste 50
2.3. Trăsături creative 53

Capitolul 3
Societatea şi nevoia de performanţă 57
3.1. Provocări 57
3.2. Un răspuns 60

Capitolul 4
Performanţă şi cogniţie 69
4.1. Abilităţi cognitiv-creative 69
4.2. Personalitate 73

Capitolul 5
Personalitate şi societate 79
5.1. Personalitatea – interfaţă între potenţial şi abilităţi 79
5.2. Semnificări sociale 85

Capitolul 6
Concluzii 101

Bibliografie 107

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Printed and bound in Romania
by punct

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

23.000 lei

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Adolescenții și copiii se aseamănă cu pisicile, au o tendință irezistibilă de a explora noi obiecte și noi locuri (spre disperarea părinților!), și această curiozitate pare a fi baza originalității adultului. Am auzit cu toții, când eram mici, câteva expresii care au avut rolul de a ne „pune în rândul lumii“: „lucrurile trebuie făcute corect“ – ceea ce înseamnă în mod obișnuit o singură soluție general acceptată; „trebuie să fii realist și să nu te mai prostești“ – adică fanteziile sunt asociate greșelilor; „prietenul sau prietena ta face tot așa?“ – o comparație care îndeamnă subtil la conformism – și multe altele. Adolescenții sunt egocentrici („Eu știu tot și voi gândiți la fel cu mine!“) și rebeli („Voi aveți probleme, nu eu. Voi să mergeți la psiholog!“).

Maturizarea înseamnă structurarea identității, care identitate presupune interiorizarea comportamentelor și valorilor comunității, ale adulților.

Conflictul dintre valorile copilăriei, în mare parte aparținând și creativității, și valorile maturității, impuse de societate, favorizează depășirea barierelor convenționalismului social. Creativitatea este o construcție de noi structuri și în același timp un proces de destructurare. Ea presupune spargerea modelelor cunoscute de comportament, de gândire, depășirea barierelor impuse de tradițiile sociale, găsirea unor sisteme noi de evaluare a valorii obiectului etc.

Schimbarea caleidoscopică a lumii o resimțim uneori cu încântarea copilăriei, alteori – de cele mai multe ori –, dureros. Atunci când ne confruntăm cu necunoscutul, cu situații aparent fără ieșire, trăim un sentiment de teamă, care devine din ce în ce mai acut. Blocajul creat de neputință poate fi înlăturat apelând la creativitatea pe care, într-o măsură mai mare sau mai mică, o are fiecare dintre noi.

397002

ISBN 973-596-071-0